



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FELIPE QUADRA

CULTURA VISUAL E COMPREENSÃO CRÍTICA DE IMAGENS: POSSIBILIDADES
PARA A DISCIPLINA DE ARTE NO ENSINO MÉDIO

CURITIBA
2018

FELIPE QUADRA

CULTURA VISUAL E COMPREENSÃO CRÍTICA DE IMAGENS: POSSIBILIDADES
PARA A DISCIPLINA DE ARTE NO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Educação, no curso de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Rossano Silva

CURITIBA
2018

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE
BIBLIOTECAS/UFPR-BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS
MARIA TERESA ALVES GONZATI, CRB 9/1584
COM OS DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Quadra, Felipe.

Cultura visual e compreensão crítica de imagens : possibilidades
para a disciplina de Arte no Ensino Médio / Felipe Quadra. –
Curitiba, 2018.
204 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná . Setor
de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rossano Silva

1. Arte – Estudo e ensino. 2. Imagem. 3. Ensino médio. I. Título.
II. Universidade Federal do Paraná.

CDD 372.5



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA
DE ENSINO

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado Profissional de **FELIPE QUADRA**, intitulada: **CULTURA VISUAL E COMPREENSÃO CRÍTICA DE IMAGENS: POSSIBILIDADES PARA A DISCIPLINA DE ARTE NO ENSINO MÉDIO**, após terem inquirido o aluno e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 09 de Agosto de 2018.



ROSSANO SILVA (UFPR)

(Presidente da Banca Examinadora)



ANDERSON ROGES TEIXEIRA GOES (UFPR)



JOCÉLIA SCHWANKA SALOMÉ (UTP)



CONSUELO ALCIONI BORBA DUARTE (UFPR)

Dedico este trabalho a todos os professores que acreditam na transformação do ser humano através de uma educação que nos guie para um mundo mais justo e mais harmônico. E a todos os alunos que me fazem acreditar nesta possibilidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que possibilitaram a concretização desse trabalho.

Ao professor Dr. Rossano Silva por acreditar na relevância desta pesquisa.

Aos professores Dr (as) Anderson Roges Teixeira Góes, Consuelo Schlichta, e Josélia Schwanka Salomé; e todos os professores deste Programa pelas orientações e sugestões.

A todos os alunos e ex-alunos que me ouviram, e me fizeram refletir, pesquisar, construir, pensar, rir e chorar. Aos que ficaram horas comigo em sala de aula e fora dela. Por vocês foi possível prosseguir quando a esperança pareceu tão distante.

À minha família, pela presença e todo suporte.

Aos meu professores e instrutores de filosofia, aikido e nei kung, por possibilitar uma nova visão do mundo. Ao grande *Sensei* José Lima dos Santos (*in memoriam*).

Ao meu grupo de Teatro Sétima Cena que em cada aula faz ressignificar tudo o que é educação e ser professor.

À Layla Gabriel de Oliveira, por sua revisão, compreensão, carinho, poesia e sensibilidade.

Agradeço ao Universo e seus Mistérios pela possibilidade de evoluir.

*Ensinar é um exercício de imortalidade.
De alguma forma continuamos a viver
naqueles cujos olhos aprenderam a ver o
mundo pela magia da nossa palavra.
O professor assim, não morre jamais
(Rubem Alves)*

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar possíveis contribuições do estudo da Cultura Visual associada a práticas metodológicas na disciplina de Arte, com enfoque no desenvolvimento do senso crítico e estético dos alunos nos anos finais do ensino médio do Paraná. Participaram desta pesquisa 100 alunos cursando o terceiro ano do ensino médio em um colégio público estadual situado em Curitiba, dos quais averiguou-se perfil e Cultura Visual. Para tanto, foi necessário coletar dados sobre o impacto da disciplina de Arte, das influências das novas tecnologias e da análise de imagens no cotidiano do Aluno. Este trabalho partiu do pressuposto que a aplicação de estudos da Cultura Visual na disciplina de Arte aprimore nos alunos: (a) a compreensão das imagens dentro de seus contextos históricos, sociais, políticos, religiosos e estéticos; (b) a seleção, divulgação e replicação de imagens através de tecnologias de comunicação, sendo mais reflexivos e críticos; e (c) a produção visual e artística de forma mais expressiva e significativa para o indivíduo e para a sociedade. A análise qualitativa foi escolhida por possibilitar interpretações de significados na fala dos sujeitos, relacionando ao contexto em que os mesmos se situam e delimitada pela abordagem teórica da Cultura Visual, compreendendo no texto e nas imagens uma sistematização baseada na qualidade e subjetividade necessária para essa pesquisa. Desse modo, foi necessário a revisão bibliográfica que reafirme e/ou apoie a validação dos estudos da Cultura Visual como facilitadoras do desenvolvimento educacional. Tal revisão se apoia principalmente em Fernando Hernández e Raimundo Martins. A revisão conta também como o conceito de Cultura tem sido visto em diferentes estágios da história, até culminar no desenlace da Cultura-mundo. Constata-se com isso a necessidade de se firmar a produção de pesquisas e de instrumentos adaptados e validados para promover o Ensino de Arte em todas as esferas da Educação Básica, com intuito da melhor compreensão crítica a respeito da realidade que cerca os sujeitos envolvidos no processo educacional.

Palavras-chave: Cultura, Cultura-mundo e Cultura Visual. Ensino de Arte. Educação Básica.

ABSTRACT

The present research had as objective to analyze possible contributions of the Visual Culture study associated with methodological practices in the Art discipline, focusing on the development of the critical sense of the students in the final years of high school in Paraná. A total of 100 students participated of this research , all of them enrolled in the third year of high school in a state college located in Curitiba, Brazil, of which the profile was ascertained. For that, it was necessary to collect data about the impact of the Art discipline, the influences of the new technologies and the analysis of images in the daily life of the Students. This research started from the assumption that the application of studies of Visual Culture in the discipline of Art improves in the students: (a) the understanding of images within their historical, social, political, religious and aesthetic contexts; (b) the selection, dissemination and replication of images through communication technologies, being more reflexive and critical; and (c) the visual and artistic production in a more expressive and meaningful way for the individual and society. The qualitative analysis was chosen because it allows interpretations of meanings in the subjects' speech, relating to the context in which they are located and delimited by the theoretical approach of Visual Culture, comprehending in text and images a systematization based on the quality and subjectivity necessary for this research. Thus, a bibliographic review was necessary to reaffirm and / or support the validation of Visual Culture studies as facilitators of educational development. The review also tells how the definition of culture has been seen at different stages of history, culminating in the denouement of world-culture. This research confirms the need to establish the production of research and adapted and validated instruments to promote Art Education in all spheres of Basic Education, aiming at the best critical understanding about the reality that surrounds the subjects involved in the educational process

Keywords: Art Teaching. Visual Culture. Basic education. High school.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – CRIANÇA FAMINTA E ABUTRE	15
FIGURA 2 – SUPOSTA ARANHA MARROM	17
FIGURA 3 – TIMES SQUARE	40
FIGURA 4 – RIZOMA.....	75
FIGURA 5 – ESTEREÓTIPO FEITO POR ALUNO.....	107
FIGURA 6 – ESTEREÓTIPO DE GIBI.....	107
FIGURA 7 – PRÁTICA DE FOTOGRAFIA COM TEMA ÁRVORES.....	108
FIGURA 8 – ÁRVORE BUSCANDO ORIGINALIDADE.....	109
FIGURA 9 – ÁRVORE DA VIDA - KLINT (1911).....	110
FIGURA 10 – JARDIM DAS DELÍCIAS - BOSH (1504).....	110
FIGURA 11 – ILUSTRAÇÃO DA FRASE DE PICASSO: “ARTE É UMA MENTIRA QUE NOS PERMITE VER A VERDADE”	113
FIGURA 12 – ESCULTURA DE ARTEMIS.....	114
FIGURA 13 – DIVINDADE CRIADA POR ALUNA.....	115
FIGURA 14 – COMPOSIÇÃO BASEADA EM ANÁLISE DE VÍDEOS (A).....	123
FIGURA 15 – COMPOSIÇÃO BASEADA EM ANÁLISE DE VÍDEOS (B).....	124
FIGURA 16 – PRODUÇÃO VISUAL PARA LETRA DE MÚSICA.....	128
FIGURA 17 – FOR FUSION (CAPA E CONTRA CAPA).....	132
FIGURA 18 – FOR FUSION (ARTE INTERNA)	133
FIGURA 19 – PRODUÇÃO VISUAL: CAPA DE REVISTA EARPHONE	134
FIGURA 20 – RETRATO DE MATISSE POR DERAÏN (1905)	136
FIGURA 21 – TRABALHO SOBRE FOVISMO	137
FIGURA 22 – TRABALHO SOBRE FOVISMO COM AUTORRETRATO	138
FIGURA 23 – CUBISMO ANALÍTICO PABLO PICASSO	139
FIGURA 24 – CUBISMO SINTÉTICO DE PABLO PICASSO.....	139
FIGURA 25 – PRÁTICA DE CUBISMO ANALÍTICO DE ESTUDANTE.....	139
FIGURA 26 – PRÁTICA DE CUBISMO SINTÉTICO DE ESTUDANTE.....	139
FIGURA 27 – ABSTRACIONISMO GEOMÉTRICO	140
FIGURA 28 – ABSTRACIONISMO LÍRICO.....	140
FIGURA 29 – PRÁTICAS DE ABSTRACIONISMO GEOMÉTRICO.....	142
FIGURA 30 – PRÁTICAS DE ABSTRACIONISMO LÍRICO.....	142
FIGURA 31 – PRODUTO COMERCIAL INSPIRADO EM MONDRIAN.....	143

FIGURA 32 – MARILYNS DE ANDY WARHOL (1964).....	144
FIGURA 33 – GAROTA SE AFOGANDO DE ROY LICHTENSTEIN (1963).....	144
FIGURA 34 – PRÁTICA DE POP-ART (DARTH VADDER).....	145
FIGURA 35 – PRÁTICA DE POP-ART (ROLLING STONES).....	146
FIGURA 36 – DADAÍSMO DE DUCHAMP (1918).....	148
FIGURA 37 – DADAÍSMO DE MAN RAY (1918).....	148
FIGURA 38 – FOTOGRAFIA DE CACHORRO E PRIVADA.....	149
FIGURA 39 – SÉRIE FOTOGRÁFICA DE INSTALAÇÃO.....	150
FIGURA 40 – FOTOGRAFIA DE ARTE CORPORAL-PERFORMANCE.....	151
FIGURA 41 – FOTOGRAFIA DE ARTE CORPORAL-CORPO COMO SUPORTE...152	
FIGURA 42 – PIETÁ DE MICHELÂNGELO (1499).....	153
FIGURA 43 – FOTOGRAFIA INSPIRADA EM PIETÁ.....	154
FIGURA 44 – OMENS OF HÁFEZ DE IMAN MALEKI (2003).....	155
FIGURA 45 – FOTOGRAFIA INSPIRADA EM IMAN MALEKI.....	156
FIGURA 46 – FOTOGRAFIA TOMATE E LAGARTAS.....	157
FIGURA 47 – FOTOGRAFIA PAPAGAIO EM JAULA.....	158
FIGURAS 48, 49 e 50 – SÉRIE FOTOGRÁFICA SOBRE NATUREZA.....	159
FIGURA 51 – PRÁTICA FOTOGRÁFICA COM TEMA REALIDADE SOCIAL (B)....	161
FIGURA 52 – PRÁTICA FOTOGRÁFICA COM TEMA REALIDADE SOCIAL (A)....	162

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – QUANTIDADE DE PUBLICAÇÕES POR ANO	44
GRÁFICO 2 – AMOSTRA POR IDADE.....	94
GRÁFICO 3 – DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES PARTICIPANTES, POR GÊNERO.....	94
GRÁFICO 4 – ENSINO DE ARTE COMO FACILITADORA DE LEITURA DE IMAGENS.....	95
GRÁFICO 5 – ENSINO DE ARTE COMO AUXÍLIO NA IDENTIFICAÇÃO SOCIAL...	96
GRÁFICO 6 – ENSINO DE ARTE E AS FUNÇÕES DA RELIGIÃO, CIÊNCIA E POLÍTICA.....	97
GRÁFICO 7 – ENSINO DE ARTE E AS FUNÇÕES DA GRANDE MÍDIA.....	98
GRÁFICO 8 – RELAÇÃO AFIRMATIVAS/NEGATIVAS DAS RESPOSTAS.....	98
GRÁFICO 9 – ABORDAGEM TRIANGULAR.....	99
GRÁFICO 10 – GERAÇÃO GRÁFICA TRIANGULAR A PARTIR DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS.....	100
GRÁFICO 11 – TEMPO DE USO DIÁRIO DE CELULAR/COMPUTADOR.....	100
GRÁFICO 12 – MAIORES ACESSOS À IMAGENS.....	101
GRÁFICO 13 – LEITURAS DE LIVROS POR ANO.....	102
GRÁFICO 14 – CRIAÇÃO DE IMAGENS.....	102
GRÁFICO 15 – MOTIVAÇÃO PARA FOTOGRAFIAS.....	103
GRÁFICO 16 – COMPARTILHAMENTO DE IMAGENS.....	104
GRÁFICO 17 – RELAÇÃO USO/CONHECIMENTO DE APLICATIVOS/SITES.....	105

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – REPRESENTAÇÃO EM QUATRO FASES DO CICLO BÁSICO DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	30
QUADRO 2 – TIPOS DE SABERES	87
QUADRO 3 – FLUXOGRAMA DAS ARTICULAÇÕES DOS ASSUNTOS TRATADOS	91
QUADRO 4 – USO DE APLICATIVOS/SITES MAIS COMUNS ENTRE OS PARTICIPANTES.....	104
QUADRO 5 – IMAGENS DO VÍDEOCLÍPE “WHAT I’VE DONE”	118
QUADRO 6 – VÍDEOCLÍPES ANALISADOS.....	120
QUADRO 7 – TIPOS DE SIGNOS.....	125
QUADRO 8 – PRODUÇÃO VISUAL PARA LETRA DE MÚSICA.....	126
QUADRO 9 – ANÁLISE SEMIÓTICA DA COMPOSIÇÃO VISUAL.....	129
QUADRO 10 – FLUXOGRAMA DAS DINÂMICAS DAS AULAS.....	163
QUADRO 11 – REGISTRO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	164

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – PESQUISA EM BANCO DE DADOS DA CAPES COM DESCRITOR “CULTURA VISUAL”	43
TABELA 2 – ANO E QUANTIDADE DE PUBLICAÇÕES COM O TERMO “CULTURA VISUAL” CONSIDERANDO TESES E DISSERTAÇÕES ATÉ 2016.....	43
TABELA 3 – RESULTADOS POR GRANDES ÁREAS DE CONHECIMENTO	45
TABELA 4 – RESULTADOS POR ÁREAS DE CONHECIMENTO ESPECÍFICA	45
TABELA 5 – RESULTADOS POR INSTITUIÇÕES.....	46
TABELA 6 – RESULTADOS APÓS APLICAÇÃO DE FILTROS: CULTURA VISUAL, TESE, EDUCAÇÃO	46
TABELA 7 – TÍTULOS SELECIONADOS PARA LEITURA E ANÁLISE	47

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
1.1	TRAJETÓRIA PESSOAL.....	14
1.2	JUSTIFICATIVA.....	18
1.3	OBJETIVOS.....	24
1.3.1	Objetivo geral.....	24
1.3.2	Objetivos específicos.....	24
2	METODOLOGIA	25
2.1	ABORDAGEM METODOLÓGICA	25
2.2	PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS.....	27
2.2.1	Análise de dados através da imagem.....	31
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	38
3.1	IMPORTÂNCIA DO TEMA.....	38
3.2	MARCO TEÓRICO	42
3.2.1	Revisão das teses escolhidas.....	48
4	ARTE, EDUCAÇÃO E CULTURA.....	53
4.1	O ENSINO DE ARTE NO BRASIL.....	53
4.2	PENSANDO E REPENSANDO O QUE É CULTURA.....	60
4.3	CULTURA-MUNDO.....	64
4.4	CULTURA VISUAL.....	71
4.5	REFLEXÕES SOBRE CULTURA VISUAL, TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO	79
4.5.1	Contextualização da autonomia nas aulas de Arte.....	83
5	ANÁLISE DE AMOSTRAS E RESULTADOS.....	92
5.1	PERFIL DO COLÉGIO.....	92
5.2	PERFIL DA AMOSTRA.....	93
5.3	ANÁLISE DE RESULTADOS.....	106
5.3.1	Saindo da Estereotipia	106
5.3.2	Fazendo História da Arte.....	111
5.4	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	164
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	176

REFERÊNCIAS.....	181
APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	186
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	188
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO COM ALUNOS DE 3º ANO.....	190
APÊNDICE D - EXEMPLO DE ANÁLISES DE VÍDEOS.....	192
ANEXO A - JORNAL EL PAÍS, 29 DE ABRIL DE 2015.....	194
ANEXO B - DIRETOR E PROFESSORA SÃO AFASTADOS APÓS POLÊMICA COM EXPOSIÇÃO EM ESCOLA.....	196
ANEXO C - PRODUTOS DE MASSA INSPIRADOS EM MONDRIAN.....	200
ANEXO D - DEPÓSITO DE REJEITADOS.....	201
ANEXO E - EU NÃO PEDI PRA NASCER.....	203
ANEXO F - PRODUÇÃO CÊNICA.....	204

1 INTRODUÇÃO

Esta introdução pretende mostrar a trajetória pessoal do pesquisador, o seu percurso e as motivações que o levaram a esta investigação e pesquisa. Também serão apresentados o contexto e a relevância social desta pesquisa. Como esse trecho tem envolvimento direto do autor-pesquisador, optou-se pela utilização do pronome pessoal de primeira pessoa.

Em seguida, é apresentada a justificativa mostrando a necessidade da pesquisa em educação que acompanhe os avanços tecnológicos e consequentemente imagéticos. Cita-se, para tanto, Botton (2014) e Hernández (2011). A etapa seguinte apresenta como essa dissertação está estruturada, e o objetivo geral da mesma.

1.1 TRAJETÓRIA PESSOAL

Desde muito cedo gostei de criar imagens. Em minhas aventuras infantis, eu criava imagens para todas as situações, na maioria das vezes pinturas ou desenhos. Fã das histórias em quadrinhos e de videogames, criava os meus próprios personagens, tinha revistas próprias, uma coleção de heróis, fazia a própria resenha dos jogos que eu mesmo criava. É lógico que a maior parte disso nunca saiu de alguns desenhos no papel. E é justamente aí que desponta outro fator essencial: a imaginação. Não tenho dúvidas que a vontade de criar e de produzir imagens era e sempre foi uma vontade de expressar-me no mundo e de certa forma modificá-lo.

Mais tarde na juventude, me deparei com ideias do mercado de trabalho e com a opressão para a escolha de empregos que gerem mais dinheiro. Optar pela Arte era, na maioria das vezes, considerado pelos adultos como “perda de tempo” e “desperdício”. Em algum momento ficou claro que eu não concordava com o mundo em que vivia, com as injustiças sociais, o preconceito, o racismo, e principalmente a fome e a violência. Numa época em que os aparelhos celulares e a internet não eram disponíveis para a maioria, a leitura de revistas especializadas e de livros me obrigava a investigar um pouco do que acontecia no mundo.

Não me lembro exatamente onde ou quando me deparei com uma imagem, que por anos iria modificar minha maneira de ver o mundo. Uma imagem impactante que rodou o mundo e foi considerada uma das mais importantes na denúncia da

miséria e da morte pela fome. Trata-se de uma fotografia de grande repercussão tirada por Kevin Carter, em 1993. A fotografia mundialmente conhecida é a de uma criança do Sudão em estado de extrema desnutrição, com um abutre postado atrás da mesma.

FIGURA 1 – CRIANÇA FAMINTA E ABUTRE



FONTE: Kevin Carter (1993).

Ainda que não me lembre o contexto em que vi esta foto, se foi num jornal, revista ou numa aula do Ensino Médio, sei que ela ainda reverbera em mim cada vez que a vejo e por este motivo a remeto aqui. Talvez tenha esse sido um dos motivos da minha escolha de ser professor: tentar fazer a diferença num mundo que precisa de mudanças. Que precisa de esperanças.

Cursei duas habilitações na Universidade Federal do Paraná (UFPR), no então chamado Curso de Licenciatura em Educação Artística. Uma habilitação foi em Desenho e a outra em Artes Plásticas. Posteriormente na Faculdade de Artes do Paraná (FAP, hoje um dos *campus* da Universidade Estadual do Paraná -UNESPAR) cursei a Especialização de Metodologia do Ensino de Arte. Todo esse embasamento acadêmico me deu suporte para minhas primeiras experiências como professor de histórias em quadrinhos, de jogos de interpretação de papéis e de ilustrações, e em

seguida como Professor de Arte da Rede Pública Estadual do Paraná, na qual leciono desde 2007.

Neste tempo fui professor em diversos colégios e atendi alunos das mais variadas idades: dos pequeninos do antigo Ensino Fundamental I (7-10 anos), do Ensino Fundamental II (11-14 anos), do Ensino Médio Regular (15-18) e também do sistema de Ensino para Jovens e Adultos (EJA – todas idades), incluindo no percurso as modalidades de Educação à distância (EAD). Desta forma, eu pude avaliar e reavaliar minha prática de Ensino diversas vezes, o que me fez adaptar e transformar a minha própria metodologia sempre que necessário. Afinal, é obviamente diferente ensinar Arte para crianças de 7 anos e para adultos de 50. Mas o que permanece igual? Qual a minha finalidade em sala de aula ao ensinar Arte para estes seres humanos? Como posso auxiliá-los em sua jornada pelo mundo? Logo de início, percebemos que não é o conteúdo específico que faz diferença à estas pessoas, mas sim os significados que elas mesmas podem atribuir a sua realidade.

Com o advento dos avanços tecnológicos isso fica cada vez mais evidente. Antes, era uma pequena parcela de alunos que levava um aparelho celular para a sala de aula, ou que tinha acesso à internet. Nos dias de hoje, (ao menos nas grandes cidades) é raro ver um aluno que não tenha acesso à essas tecnologias.

Isso foi o que me levou, mais uma vez, a repensar o sentido da nossa educação. Agora as imagens conversam com nossos alunos diariamente. E em larga escala, os alunos passam mais tempo nas telas virtuais do que em contato com um professor determinado. Como professor de Arte, eu me preocupo a cada dia mais com as imagens que chegam aos nossos alunos de maneira tendenciosa, manipuladora, alienante e persuasiva. E não apenas os alunos, mas grande parte da comunidade escolar aceita estas imagens de forma acrítica, passiva, receptiva e disseminadora. Digo da comunidade escolar como um todo, pois não são somente os alunos que caem nas armadilhas midiáticas, mas também os funcionários da educação, os agentes educacionais, as equipes pedagógicas e diretivas, os próprios docentes e as famílias dos alunos. Apesar do foco desta dissertação ser os alunos do Ensino Médio, o problema discutido sobre a construção da Cultura Visual é de todo o Sistema Educacional.

Um marco delimitador para que eu escolhesse a investigação a respeito das tecnologias midiáticas e a análise de imagens, foi quando um aluno do terceiro ano do Ensino Médio mostrou-me uma imagem em seu aparelho celular e dizia estar

espantado com a referida notícia: “aranha marrom de quatro metros foi encontrada em Curitiba”. A foto parecia provar para o aluno que a notícia era verdadeira. Espalhada rapidamente por blogs e mídias sociais, a reportagem fazia alusão a uma foto de um homem de meia idade segurando o dito aracnídeo gigante, que teria sido encontrado debaixo de uma ponte no Parque Barigui, em Curitiba.

FIGURA 2 – SUPOSTA ARANHA-MARROM



FONTE: <<http://itapoapordentro.blogspot.com.br/2013/02/curitibaaranha-marrom-de-4-metros-e.html>> (2017)

O animal se trata, na verdade, de um crustáceo dos mares do Japão, apelidado de Caranguejo Aranha (*Macrocheira kaempferi*). Retirada de contexto, a foto anexada a uma notícia sensacionalista fantasiosa fez-se chegar com credibilidade para nossos alunos do Ensino Médio. A partir desse ponto, espalhar a tal notícia falaciosa por meios de comunicação é fácil.

A questão é que não é esse apenas um mero exemplo de uma falha na leitura de imagem. A questão é que a sociedade não está sendo educada para interpretar os contextos imagéticos das mídias. As imagens passaram a ser uma forma extremamente eficiente de difusão de propagandas e ideias políticas, tão bem conhecidas dos meios dominantes desde a segunda Guerra Mundial, pelo menos¹.

¹ O ministro da propaganda de Hitler na segunda guerra mundial foi Joseph Goebbels. Como jornalista e autor, ajudou a disseminar as ideias de intolerância e ódio através da propaganda. No documentário *Hitler Helfer Goebbels*, o ministro nazista afirma: “Esse é o segredo da propaganda. Para esses que querem agarrá-la, cheios de ideias para impregnar, sem perceber que está sendo impregnado. Evidentemente a propaganda tem um propósito. Precisa ser prudente e virtuosa o suficiente a ponto de não se perceber sua eficácia”. O documentário completo pode ser visto em GOEBBELS, Joseph. *Hitlers Helfer Gobbels* – Der Brandstifter, 1996. Disponível em: >http://www.youtube.com/watch?v=nTD9abA3c_8>. Acesso em: 19 /04/2017.

Ultimamente estamos vendo ataques ideológicos ao Mundo da Arte, expondo imagens e obras de Arte fora de contexto sendo propagadas por grupos tendenciosos, incentivando que a censura, a discriminação e as falsas realidades sejam aceitas. (ver Anexo A).

Não se questiona aqui valores binários como bom e mal, Arte ou não-Arte, acabado ou não-acabado, bonito ou feio. Reflete-se aqui como ajudar as pessoas a reconhecer que o material imagético pode ser manipulado, alterado e distorcido para atender necessidades pessoais, empresariais, governamentais, partidárias e religiosas.

Para atender essas e outras inquietações, voltei ao meio acadêmico no Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Mídias Integradas à Educação, ofertada pela UFPR/UAB (Universidade Aberta do Brasil). Esta especialização ajudou-me a entender melhor a produção e a integração das Mídias na Educação Básica com uma pesquisa baseada no perfil dos alunos do ensino médio e suas interações com a internet e suas imagens.

Agora, a pesquisa sobre a Análise de imagens e Ensino de Arte chega ao Mestrado Profissional, no qual pretendo aprofundar a investigação a respeito de como o Ensino de Arte é fundamental para a educação do olhar de nossos alunos, e apontar na medida do possível novos caminhos e soluções para a formação de cidadãos mais críticos² e conscientes, que não aceitem como única realidade a sociedade como está.

1.2 JUSTIFICATIVA

Dentro de uma perspectiva das políticas educacionais atuais, é questionável a relevância das informações, formações e das ações efetivas do Estado, que estejam vinculados ao desenvolvimento da metodologia pedagógica dos profissionais do ensino público. É observável que mesmo perante alguns esforços políticos para

² A palavra *crítica* neste trabalho terá sempre como referencial principal a pesquisa sobre Cultura Visual de Fernando Hernández. Para esse autor, o vocábulo “crítico” significa avaliação e juízo que resultam de diferentes modelos de análise (semiótico, estruturalista, desconstrucionista, intertextual, hermenêutico, discursivo): “em um mundo dominado por dispositivos visuais e tecnologias da representação (as Artes visuais atuam como tais), nossa finalidade educativa deveria ser a de facilitar experiências reflexivas críticas, que permitam os estudantes, terem a compreensão de como as imagens influem em seus pensamentos, em suas ações e sentimentos, bem como a refletir sobre suas identidades e contextos sócio-históricos.” (HERNÁNDEZ, 2007, p.25)

aumentar a qualidade social na educação pública, isso não se reflete na realidade escolar, pois:

As reformas educativas que, periodicamente, são propostas pelos governos, adaptam-se e respondem às narrativas dominantes. Narrativas que são fixadas por organismos internacionais e quase sempre vinculadas à manutenção e à transformação do sistema de relações econômicas e trabalhistas. Para tornar visíveis estas reformas, os governos visam aos aspectos frágeis do sistema. (HERNANDEZ, 2007, p.13)

Parece haver um descaso do Estado que desfavorece as ações pedagógicas efetivas e as disciplinas que propõem uma investigação/reflexão de caráter humanístico, fazendo com que muitos professores se sintam desvalorizados economicamente e Culturalmente.³ .Ver, por exemplo, a atual discussão da nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC) que desfavorece as disciplinas de Arte, filosofia e sociologia⁴. Desse modo, é natural que surjam lacunas deixadas por este sistema. A desmotivação dos professores é uma delas, e isso reflete no processo de ensino-aprendizagem.

Para evitar que os alunos caiam nessas falhas do sistema como reflexo da desorganização política, são os professores que por várias vezes realizam com seus próprios meios e recursos o desenvolvimento de metodologias alternativas e atraentes aos alunos.

Esse resgate de interesse dos alunos passa a ser, por vezes, através do auxílio das tecnologias de comunicação e informação, pois as mesmas fazem cada vez mais parte do cotidiano da população, e desde cedo os jovens aprendem a manusear estas mídias. Porém este manuseio não significa de maneira alguma interpretação efetiva

³ Dados do MEC (2009) mostram, por exemplo, que 44,4% dos professores do Ensino Médio no Brasil não possuem formação específica na área. Outro dado informado pelo IBGE (2015) mostra que professores ganham apenas 48% do registrado para os demais profissionais em outras ocupações que exigem ensino superior. Mais grave ainda é o que ocorreu em 29 de abril de 2015 no Estado do Paraná, dia em que houve um massacre dos professores estaduais que protestavam contramedidas autoritárias. (Ver anexo A)

⁴ Em discussão na atual Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (Brasil, 2017) a retirada da obrigatoriedade destas disciplinas no Ensino Médio. Cito a professora Dra. Ines Barbosa de Oliverira da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ): “A perspectiva meritocrática de educação, claramente assumida pelo atual governo nos modos como vem gerindo a política educacional do país – a BNCC é apenas uma de suas expressões – produz a exclusão social na medida em que responsabiliza as vítimas pelo fracasso que é do sistema, incapaz de se adaptar às necessidades e possibilidades de grandes segmentos da população, produzindo a exclusão ativamente por meio dos reducionismos que a reafirmam e provocam, ou seja, fabricando-a pelo abandono dos mais frágeis e necessitados em nome do sucesso, atestado pelo bom rendimento, dos mais fortes. Estamos aqui denunciando a falácia da igualdade de oportunidades nos sistemas unificados de currículo e avaliação. E a pergunta que se impõe é: a quem interessa essa (des)igualdade?” (OLIVEIRA, 2018, p.57.)

das imagens passadas pelas mesmas, sendo estas cada vez mais atraentes aos olhos dos jovens e por vezes carregadas de falsas informações, possibilitando a manipulação de ideias políticas, econômicas e sociais.

É perante esse imenso atrativo midiático que a maioria das escolas se equivoca ao querer ensinar os alunos antes que esses adquiram o desejo de aprender, antes que tenham o desejo de conhecer os conteúdos necessários, muitas vezes para eles desprovidos de qualquer significado. Estas questões, quando levadas em consideração e contempladas em um plano pedagógico, acabam ficando restritas a pequenos espaços, (quer sejam de natureza física ou conceitual) e a maioria das outras atividades escolares deixa para trás esta liberdade, obrigando os alunos a seguir uma regra autoritária, dando um mínimo espaço (ou nenhum) para a interação ou criação. É comum, por exemplo, os alunos copiarem trabalhos da internet sem sequer lê-los integralmente, quando muito parcialmente e sem alterações.

Nas últimas três décadas as tecnologias de comunicação deram um grande salto, e a família e a escola como fontes básicas de informação das crianças e dos adolescentes não são mais as únicas possibilidades no novo ambiente do século XXI. A Cultura e a Arte passam a ser adquiridas através das grandes mídias de massa que possuem por si mesma seus próprios interesses e demandas. Sendo assim, cada vez mais os colégios e escolas públicas e privadas enfrentam o desafio de motivar os seus alunos a querer aprender seus conteúdos.

A Cultura que já foi a representação do fazer humano, hoje está vinculada às crises políticas, educacionais, sociais e principalmente à crise moral e ética. A Cultura e a Arte mudam na medida que a percepção da civilização sobre si mesma e sobre o conceito antropológico ganham significações diferentes.⁵ Não mais temos a Arte como facilitadora do entendimento da sociedade de maneira direta ou indireta às novas gerações, e as discussões de cunho comunitário amplo e de desenvolvimento cognitivo e social muitas vezes perdem campo para discussões egoístas e pessoais de artistas e empresários da Cultura economicamente dominante. Resta aos menos favorecidos financeiramente e/ou intelectualmente apenas a escolha entre produtos artísticos e midiáticos direcionados a serem consumidos.

É deste modo que um público alvo se apresenta extremamente lucrativo e rentável ante as grandes corporações e governos: o público jovem. Ainda sem uma

⁵ A revisão sobre as definições de Cultura é apresentada no capítulo 4.

formação consciente de seu papel na sociedade e de um senso crítico minimamente desenvolvido, a juventude quando imatura intelectualmente é visada para ser a consumidora dos enlatados artísticos e midiáticos, providos ou não de qualidade.

A sociedade passa a ter um novo problema: uma geração de pessoas fragilizadas em seu senso crítico que se tornam replicadoras de fragmentos e resíduos do mercado da indústria Cultural, de imagens e fotomontagens, de pseudo-ideias e falsos conhecimentos, de pequenos recortes descontextualizados de pensadores e artistas engajados de outrora. E nesse ponto não são apenas os jovens, mas também adultos com maturidade física e debilidade crítica perante a realidade histórica e factual.

Questiona-se então, se a disciplina de Arte e o desenvolvimento de uma leitura crítica e consciente de imagens possam ser uma importante estratégia para o professor que busca um ensino público de qualidade com uma formação real dos alunos em cidadãos conscientes, e não apenas mais reprodutores das ideias da massa e do lugar-comum.

Seria então a Arte um possível modo capaz de fazer essa ponte entre senso estético e a percepção da realidade, uma alternativa prática para o auxílio do desenvolvimento do senso crítico? É possível a mescla dos elementos midiáticos digitais e da Arte que estimulem o raciocínio fundamental para os dias de hoje, mas que possam ao mesmo tempo ampliar o senso estético? Quais as contribuições de um trabalho escolar que enfatize a liberdade da escolha, abrindo possibilidades que incentivem a criatividade na formulação de estratégias para a conclusão de seus trabalhos? Quais são as possibilidades da leitura de imagens através das tecnologias atuais integradas à disciplina de Arte servir como estímulo ao desenvolvimento do senso crítico dos alunos para que não fiquem sujeitos apenas à vontade do mercado industrial Cultural?

Deste ponto, levanta-se ainda outra pergunta: por que então a disciplina de Arte tende a ser inferiorizada se comparada às outras disciplinas? Não é incomum ver que alguns colégios do Ensino Público Estadual do Paraná não possuem a disciplina de Arte no Ensino Médio, ou ver colégios que a possuem em apenas um dos três anos. As novas mudanças nas Lei de Diretrizes e Bases (LDB) retiram a obrigatoriedade da disciplina em todas Etapas da Educação Básica. Segundo a professora Monica Ribeiro (RIBEIRO, 2016) integrante do Observatório do Ensino Médio da UFPR, a medida provisória 746/2016 (e sua posterior aplicação), acarreta o fim da

obrigatoriedade da disciplina de Arte no Ensino Médio, enfraquecendo e prejudicando o ensino dos jovens.

Observa-se assim certa urgência em estudos, pesquisas e discussões que agreguem mudanças nos valores, conceitos e práticas que confirmem a presença da Arte em nossas escolas, de suas variadas linguagens, de seus modos de conhecer, de expressar, de transformar. Para isso se faz necessário a construção de novos saberes que favoreçam o ensino-aprendizagem das diversas linguagens artísticas vinculadas a disciplina de Arte na Educação Básica (HERNÁNDEZ, 2007; TARDIF, 2002).

Em vista disso, esta pesquisa aborda a disciplina de Arte e faz uma análise crítica da prática docente realizada por meio do uso de tecnologias com enfoque nos estudos da Cultura Visual, que buscam o desenvolvimento do senso crítico e estético dos alunos do Ensino Médio dos Colégios Estaduais.

Neste sentido, esta pesquisa vem a contribuir com os professores da disciplina de Arte, afirmando que os mesmos são essenciais para o equilíbrio entre saber e prática para o desenvolvimento do ser humano. A leitura e as informações não agregam conhecimento aos alunos se as mesmas não possuírem significado prático. O conhecimento só será adquirido pelos alunos se esse fizer algum sentido real para os mesmos. A palavra Educação possui raiz etimológica de *ducere*, trazer para fora, uma condução. Quando os alunos confrontam as suas perspectivas com o exemplo prático de suas expressões emocionais e racionais, percebem o porquê de suas respostas estarem incompletas. É este o momento o qual podem buscar mais informações e opiniões, e principalmente uma reflexão que aprimore seus argumentos e inicie uma construção do senso crítico, que a atual sociedade necessita.

Tratando-se em específico do Ensino de Arte, é necessário entender o vínculo intrínseco entre o desenvolvimento tecnológico e a produção e veiculação de imagens. O consumo da produção e divulgação de imagens contemporâneas é estranhamente democrático e ditatorial. Assim, existem relações pertinentes a serem traçadas entre as informações tecnológicas digitais e imagéticas que chegam aos estudantes, já que ambas são amplas e variadas. Por outro lado, a análise e seleção, das mesmas não é discutida ainda com seriedade. (BOTTON, 2014).

Em vista disso, a leitura e análise de imagens de forma consciente e reflexiva se torna cada vez mais necessária. E para tanto é necessário a educação da análise crítica de imagens, sobretudo através do Ensino de Arte e da Cultura Visual, buscando

novas possibilidades para a educação que ampliem o olhar perante uma sociedade cada vez mais imagética e tecnológica (HERNÁNDEZ, 2011).

Desse modo, essa pesquisa contribui com a necessidade de se firmar a produção de instrumentos e pesquisas adaptados e validados para o contexto da análise de imagens, de sua produção e de sua contextualização, o que culmina na investigação, apropriação e reflexão da Cultura Visual dos alunos.

Este trabalho está estruturado em cinco partes distintas. A primeira parte é esta apresentada e demonstra a trajetória pessoal, o contexto e a relevância da pesquisa, sua estrutura, justificativa e seus objetivos.

No segundo capítulo, é apresentada a metodologia, a abordagem desta dissertação e suas perspectivas metodológicas. Para isso, é feito uma revisão acerca da pesquisa qualitativa e a importância de sua aplicação em estudos na educação, bem como a maneira em que esses estudos se relacionam com a análise de imagens e com estudos da Cultura Visual. Sobre a pesquisa qualitativa referencia-se os autores: Uwe Flick e Antonio Chizzoti. Sobre a análise de imagens, sobretudo o trabalho de investigação de Maria Sardelich e a respeito da Cultura Visual os trabalhos de Fernando Hernández.

No terceiro capítulo é apresentada a fundamentação teórica e a importância dos temas. É feito um marco teórico a fim de mapear os estudos de doutorados já realizados e publicados na área de educação que convergem para o tema da Cultura Visual. Deste ponto foram escolhidas cinco teses para uma revisão integral que contribuam para esta pesquisa.

O quarto capítulo possui caráter de pesquisa e investigação bibliográfica, buscando relacionar autores que contribuem para a discussão dos temas relacionados a Arte, Educação e Cultura. Mais precisamente ao Ensino de Arte, novos saberes, definições de Culturas, a Cultura-mundo e a Cultura Visual propriamente dita. É apresentado um breve percurso do Ensino de Arte no Brasil, especialmente os percursos demonstrados por Ana Mae Barbosa e Rejane Coutinho. Também se questiona qual o caminho que o ensino médio brasileiro está seguindo após as modificações da LDB.

No mesmo capítulo é feito um levantamento sobre como a Cultura vem sendo definida ao longo do tempo, especialmente levando em conta o trabalho de Marilena Chauí. Levanta-se a conceitualização de Cultura-mundo retirada dos autores Lipovsky e Serriy. Para as definições a respeito da Cultura Visual é revisto os

trabalhos de Raimundo Martins e novamente Fernando Hernández. Ainda neste capítulo é apresentada reflexões sobre Cultural visual, tecnologias, educação e autonomia. Para tanto, articulou-se a questão da educação pós-moderna trazida por Giroux e autonomia dos professores levantada por Contreras, no qual verifica-se a necessidade de novos saberes, como aponta Tardiff. Estes novos saberes, quando submetidos ao Ensino de Arte, envolvem diretamente a questão das novas tecnologias (citadas por Kenski) e novamente sobre a Cultura Visual (mais uma vez Hernández).

No quinto capítulo é apresentado as análises de amostras e resultados da dissertação baseando-se nos resultados de aplicação de questionários e dos trabalhos práticos desenvolvidos pelos alunos. Também é traçado um perfil do colégio no qual essa pesquisa foi feita.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo geral

Investigar contribuições do estudo da Cultura Visual na disciplina de Arte, com enfoque no desenvolvimento do senso crítico dos alunos do ensino médio.

1.3.2 Objetivos específicos

Revisar bibliografia que facilite a compreensão dos diversos conceitos de Cultura, entre eles a Cultura Visual e a Cultura-mundo.

Averiguar o perfil dos alunos-sujeitos desta pesquisa e da Cultura Visual dos mesmos.

Coletar dados sobre o impacto da disciplina de Arte e do estudo das imagens no cotidiano do aluno, através dos resultados teóricos e práticos desenvolvidos pelos próprios participantes da pesquisa.

2. METODOLOGIA

Este capítulo busca esclarecer a escolha deste trabalho pela pesquisa qualitativa, e ainda estabelecer paralelos sobre a possibilidade da análise de imagens e a Cultura Visual como fontes válidas para a pesquisa acadêmica, principalmente as que tratam do campo educacional.

É apresentado inicialmente qual abordagem metodológica foi escolhida e de que maneira ela se concretiza para atingir seus objetivos. Segue-se então para uma análise das perspectivas metodológicas que apoiem e validem a pesquisa qualitativa.

Por fim, pretende-se demonstrar que a análise de imagens e da Cultura Visual é uma das possibilidades das análises de dados que estruturam uma pesquisa acadêmica qualitativa.

2.1 ABORDAGEM METODOLOGICA

A presente pesquisa trata-se de uma pesquisa qualitativa exploratória, pois pretende proporcionar proximidade dos alunos com o problema de pesquisa. A justificativa desta escolha, bem como a reflexão sobre o tipo de pesquisa escolhida, será apresentada no capítulo seguinte.

Para fins de delimitação, foram escolhidos aleatoriamente 100 alunos, cursando o terceiro ano do ensino médio em um colégio público estadual situado em Curitiba.

Parte-se do pressuposto que a aplicação de estudos da Cultura Visual na disciplina de Arte aprimore/desenvolva nos alunos: (a) a compreensão das imagens dentro de seus contextos históricos, sociais, políticos, religiosos e estéticos; (b) a seleção, divulgação e replicação de imagens através de tecnologias atuais sendo mais reflexivos e críticos; e (c) a produção visual e artística de forma mais expressiva e significativa para o indivíduo e para a sociedade.

A construção dos dados se dará de forma empírica por meio de:

a) Análise documental e bibliográfica:

Serão analisados alguns documentos legislativos que tratam da disciplina de Arte, no que se refere aos objetivos contemplados e propostas apresentadas. Também serão revisadas as fontes bibliográficas que auxiliem no entendimento da importância do

Ensino de Arte, nas diferentes definições de Cultura, e da análise crítica referente à Cultura Visual.

b) Elaboração e aplicação da sequência didática:

A sequência didática baseia-se na leitura e produção de imagens e do entendimento do que é Cultura e do que é Arte. A sequência será aplicada em três turmas do terceiro ano do ensino médio, e contempla o desenvolvimento dos conteúdos por meio de diferentes linguagens como: literária, teatral, áudio visual, imagética, história em quadrinhos e científico-escolar.

c) Coleta de materiais produzidos pelos alunos:

Ao longo da implementação da sequência didática, os estudantes produziram registros que serão analisados posteriormente. Os materiais registrados disponíveis incluem, mas não se limitam a: fotografias, desenhos, pinturas, curtas-metragens, performances, textos narrativos, poesias entre outros.

d) Coleta de dados do perfil dos alunos:

A análise do perfil dos alunos será feita através de questionário, contendo questões objetivas sobre sua formação e Cultura. O pré-teste deste questionário foi aplicado durante o primeiro semestre do curso deste mestrado.

e) Entrevistas

As entrevistas foram realizadas com alguns alunos pré-selecionados que participaram da aplicação da sequência didática. As entrevistas possuem questões abertas com roteiro livre, visando favorecer a expressão dos alunos de forma a atingir maior espontaneidade e veracidade possível.

Para complementar o desenvolvimento de toda a proposta e favorecer a rigorosidade da pesquisa, também foram utilizados trabalhos do acervo pessoal do pesquisador, cedidos para pesquisa, que incluem material semelhante ao anteriormente listado. Todos são de origem de alunos da mesma escola pesquisada, decorrentes do curso do ensino médio nos últimos cinco anos.

O acesso a todos os materiais a serem utilizados para análise nesta pesquisa ficará restrito à equipe de pesquisadores e seguirão as normas estabelecidas na Resolução nº466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), atendendo os critérios estabelecidos no comitê de ética, tais como análise crítica de riscos e benefícios ⁶ e

⁶ Análise Crítica de riscos e benefícios: Esta pesquisa envolve seres humanos diretamente e tem como foco a observação em sala de aula do comportamento dos estudantes frente ao desenvolvimento de diferentes metodologias que abordam a Arte e as Imagens. A observação e os registros serão feitos de modo discreto, buscando não constranger os alunos envolvidos. Os riscos são mínimos, e envolvem o

critérios para suspender ou encerrar a pesquisa⁷. A pesquisa se encontra sob o número 83617517.4.3001.5539 do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE).

Esta pesquisa-ação espera ter como resultado uma possibilidade efetiva de auxílio dos professores de Arte do Ensino Médio, estimulando-os a aprofundarem ou repensarem suas práticas educativas, que reafirmem a importância da disciplina nos colégios Estaduais durante os três anos do último ciclo. Que auxiliem os diretores, professores, secretários e governantes a perceber a necessidade de uma disciplina que estimula o fazer, o criar, o pensar e o inovar, o entender e o contextualizar, o sentir e o expressar, o vivenciar e o viver.

2.2 PERSPECTIVAS METODOLOGICAS

Todo o trabalho de pesquisa e ação desta dissertação baseia-se na perspectiva metodológica qualitativa, pois o objetivo principal não consiste no levantamento e análise estatística de dados, mas sim nas variadas respostas que contribuem para a formação dos próprios alunos, sujeitos da pesquisa, bem como o trabalho do professor, que é o autor da pesquisa. Tais bases são estabelecidas aqui por FLICK (2004) e CHIZZOTI (2006).

Como ponto de partida, a escolha se dá justamente pelo problema de investigação ser complexo e precisar de ferramentas amplas e possibilidades mais abertas. Segundo FLICK (2004), existe um problema em quantificar e abstrair, pois, pode apenas mostrar o que o modelo subjacente de realidade já abrange, aí pois que a pesquisa qualitativa auxilia na resolução da questão:

É buscada na pesquisa qualitativa planejar métodos tão abertos que façam justiça à complexidade do objeto em estudo. Aqui, objeto em estudo é o fator

cotidiano de uma sala de aula padrão do Ensino Público do Estado do Paraná. Entre os benefícios nem sempre visíveis estão a possibilidade de uma melhor compreensão das imagens dentro de seus contextos históricos, sociais, políticos, religiosos e estéticos. De mesmo modo uma Produção Visual e Artística de forma mais expressiva e significativa para o indivíduo e para a sociedade.

⁷ Critérios para suspender ou encerrar a pesquisa: Primeiramente, para a garantia de início desta pesquisa no âmbito escolar será necessário: aceitação da diretora da escola, aceitação livre e esclarecida pelos estudantes envolvidos, aceitação livre e esclarecida dos pais ou responsáveis dos estudantes participantes. A pesquisa será encerrada caso não atenda a alguma das garantias citadas no parágrafo anterior, ou caso se perceba algum prejuízo para os estudantes. Caso o colaborador, por motivos particulares ou de saúde interrompa a participação na execução da pesquisa, fica sob responsabilidade do orientador da pesquisa o andamento da mesma, sua realização e conclusão do projeto, mediante a Resolução 466/2012(CNS).

determinante para escolha de um método e não o contrário. Os objetos não são reduzidos a variáveis únicas, mas são estudados em sua complexidade e totalidade em seu contexto diário. Os campos de estudos não são situações artificiais em laboratórios, mas as práticas e interações do sujeito na vida cotidiana. (FLICK, 2004, p21)

É assim que a escolha qualitativa foi determinante, pois a mesma se dá em investigação aberta com os alunos, e a troca se dá de maneira simultânea, não há a criação de um laboratório, ou um modelo padrão que determine o correto, o errado, o melhor e o pior. A construção da pesquisa é orgânica, vivenciada no imediato, o campo de pesquisa é a pesquisa em campo. Justamente por isso que a subjetividade de toda a proposta é levada em consideração: a do professor-pesquisador e dos alunos-sujeitos. Conforme Flick:

De modo diferente da pesquisa quantitativa, os métodos qualitativos consideram uma comunicação do pesquisador com o campo e seus membros como parte explícita da produção de conhecimento, ao invés de excluir ao máximo com uma variável intermédia. A subjetividade do pesquisador e daqueles que estão sendo estudados são parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre suas ações e observações no campo, suas impressões, ações, sentimentos, e assim por diante, torna-se dados em si mesmos constituindo parte da interpretação em diários de pesquisa ou em protocolos de contexto. (FLICK, 2004, p.22)

Desse modo, a pesquisa qualitativa não se restringe a uma única metodologia ou conceito teórico, e sim constitui-se de várias abordagens teóricas e seus métodos é que vão caracterizar as práticas de pesquisa e suas discussões. Reafirmando que os pontos de vista subjetivos são um primeiro ponto de partida. O autor Chizzoti (2006), também reafirma tal perspectiva, demonstrando que a pesquisa qualitativa desprende-se da versão quantitativa, já que a primeira amplia a visão unilateral estabelecida pela segunda.

Diferentes tradições de pesquisas invocam um título qualitativo, partilhando o pressuposto básico de que a investigação dos fenômenos humanos sempre saturados de que a razão, liberdade e vontade estão possuídos de características específicas: criam e atribuem significado às coisas e as pessoas nas interações sociais e estas podem ser descritas e analisadas prescindindo de quantificações estatísticas. Muitos são os autores que se autodenominam qualitativos, diferenciando-se por pressuposto teóricos e metodológicos, técnicas de investigação, objetos de pesquisa. Opõe-se, de modo geral, a *quantitativa* enquanto essa recorre a quantificação como única via de assegurar a validade de uma generalização, pressupondo um modelo único de investigação derivado das ciências naturais, que parte de uma hipótese-guia, só admita observações externas, siga um caminho indutivo para estabelecer leis mediante verificações objetivas, amparadas em frequências estatísticas. (CHIZZOTI, 2006. P29)

Desse modo, a pesquisa se apresenta de modo a tentar compreender um pouco mais da natureza subjetiva dos sujeitos pesquisados, bem como da ação que vem sendo desenvolvida com os mesmos. Permeia grande parte da pesquisa qualitativa, segundo Flick (2004) a concentração nos pontos de vista do sujeito e os significados que eles atribuem às experiências e eventos, bem como a orientação em relação ao significado dos objetos, atividades e eventos.

Não se pretende discutir nesta etapa da pesquisa novas e antigas rotulações (acadêmicas ou não) sobre as mais diversas versões de pesquisa qualitativa. Tais estudos são vistos por autores como Ludke e Andre (1986), Denzin e Lincoln (2000), Flick (2004) e Chizzoti (2006) entre outros. Mas de tantas variações e rotulações, esta pesquisa aproxima-se, entretanto, da chamada pesquisa ativa mais precisamente pesquisa-ação educacional que propõe o envolvimento dos educadores na solução dos problemas das instituições escolares. Segundo Chizzoti:

As pesquisas ativas, de modo geral, visam auxiliar a promoção de algum tipo de mudança desejada, pressupõe uma tomada de consciência, tanto dos investigados como dos investigadores dos problemas próprios e dos fatos que os determinam para estabelecer os objetivos e as condições de pesquisa, formulando os meios de supera-los. (CHIZZOTI, 2006, p.77)

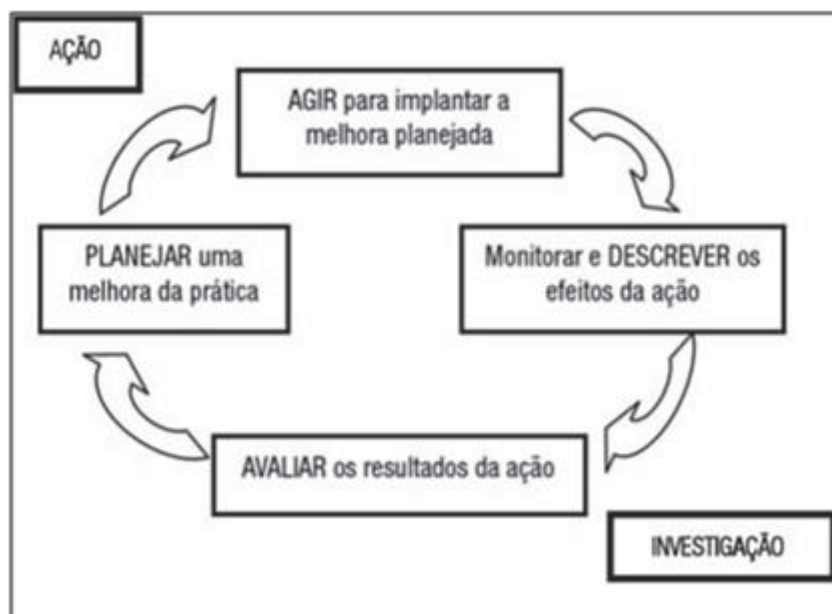
Também aqui o autor reafirma que não existe um modelo único de pesquisa do tipo, já que a abordagem qualitativa necessita levar em consideração fatores como constrangimentos, limitações, opiniões, posições ideológicas ou sociológicas, tempo e duração da pesquisa, etc. No entanto, as soluções para se chegar aos objetivos são possíveis mediante rigor e esforço que compreendem por exemplo:

Caracterizar o problema, analisar as condições existentes, organizar processos, propor ações que tornem viáveis uma ação consequente e eficaz e, finalmente avaliar de modo realista os resultados dos esforços feitos no sentido de solucionar as situações problemáticas e garantir a mudança possível. (CHIZZOTI, 2006, p.78)

A discussão sobre pesquisa-ação e sobre seu caráter de eficácia acadêmica também é revisto por Trip (2005). Segundo o autor, é importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, sendo este um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. O roteiro básico consiste então em: Planejar, implementar, descrever, e avaliar em

prol de uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação. (TRIP, 2005)

QUADRO 1: REPRESENTAÇÃO EM QUATRO FASES DO CICLO BÁSICO DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO



FONTE: TRIP. (2005, p.446)

A proposta desta pesquisa percorre caminho semelhante como a maioria dos processos de melhora que segue o mesmo ciclo: a solução de problemas, por exemplo, começa com a identificação do problema, o planejamento de uma solução, sua implementação, seu monitoramento e a avaliação de sua eficácia. A questão é que a pesquisa-ação requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa, de modo que, em maior ou menor medida, terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica (TRIP, 2005).

E um último ponto, a respeito da escolha da metodologia qualitativa, refere-se ao próprio tema de investigação: a Cultura Visual. Faz parte desta investigação traçar paralelos dos trabalhos imagéticos vistos, analisados, refletidos e criados pelos próprios alunos. A criação de imagem e a análise das imagens em si, já caracterizam por si próprios a essência dos dados coletados na pesquisa qualitativa. Segundo Flick (2005), essencialmente são coletados *dados verbais* em entrevista semiestruturadas ou como narrativas, e um segundo grupo de *dados visuais* resultados de aplicação de diversos métodos observacionais participantes ou não dos sujeitos pesquisados,

como a análise de fotografia, filmes, vídeos e no caso dessa dissertação a produção artística dos alunos.

Seguindo esta perspectiva, na pesquisa qualitativa os dados observados em campo dos sujeitos pesquisados por meio de entrevistas, questionário e produção, são aspectos intrínsecos de sua própria Cultura, sendo, portanto, essenciais para a compreensão (e representação) elaborada pelo professor-pesquisador na articulação das identidades investigadas, do material coletado e das referências teóricas.

2.2.1 ANÁLISE DE DADOS ATRAVÉS DE IMAGENS

Ainda que a Cultura Visual tenha uma proposta muito mais abrangente, como será visto posteriormente, a análise de dados aqui expostos parte da análise semiótica de discurso, apoiado parcialmente pelas visões e revisões de Sardelich (2006). Este tipo de estudo parte da “teoria de signos existentes que analisam os modos de produção, funcionamento e recepção dos diferentes sistemas de signos simbólicos que permitem a comunicação entre indivíduos e grupos” (Chizzoti, 2006 p.125).

Por se tratar da disciplina de Arte, é inevitável a associação aos estudos dos códigos, símbolos e toda uma gama de fundamentos básicos que a linguagem visual oferece, como estudados por Dondis (DONDIS, 1991), seja em obras de Arte, em material publicitário ou da criação imagética dos alunos.

Embora derivada da linguagem, a semiótica visa uma análise sistemática dos sistemas simbólico, em geral, dentre os quais a linguagem, mas também estuda outros sistemas, como a música, a matemática, os sinais de trânsito, a publicidade, as práticas, as crenças, para revelar a relação entre o significante ou expressão. (CHIZZOTI, p.125)

A perspectiva de se montar uma pesquisa qualitativa a partir da Cultura Visual, pode e deve considerar as imagens como uma fonte a ser investigada. Toda a codificação que a estrutura visual necessita para ser formatada e analisada permite estabelecer conexões fundamentais para análise Cultural do texto visual. Dentro do contexto semiótico:

(...) A conexão é mental, socialmente criada, mantida e coletivamente partilhada, fornecendo uma fonte de ideias, regras, práticas e um agregado de conhecimento que constitui a “Cultura”. A própria estrutura social, os grupos, as concepções e práticas são consideradas análogos à estrutura da linguagem e, como qualquer comunicação é um sistema de signos, são considerados como um texto que pode ser lido. (CHIZZOTI, 2006, p126)

Desse modo a semiótica colabora, neste caso, com a pesquisa qualitativa que necessita, como visto anteriormente, da subjetividade como possibilidade de respostas para problemas que não tem soluções únicas e pré-formatadas, mas que ainda assim precisam de um rigor objetivo de pesquisa. A leitura de imagens através da semiótica consegue separar o objetivo do subjetivo, como afirma Sardelich:

A faceta semiótica introduziu no modelo de leitura da imagem as noções de denotação e conotação. A denotação refere-se ao significado entendido “objetivamente”, o que “objetivamente” se vê na imagem, a descrição das situações, figuras, pessoas e ou ações em um espaço e tempo determinado. A conotação refere-se às apreciações do intérprete, aquilo que a imagem sugere e/ou faz pensar o leitor. (SARDELICH, 2006. p.208).

Nesta perspectiva, o entendimento da imagem passa a ter um parâmetro muito mais amplo, e passa a receber um viés sociológico e histórico, ainda que de maneira lenta no contexto brasileiro, já que os estudos a respeito da Cultura Visual são recentes (ver gráficos na seção seguinte). Dentre as possibilidades da imagem, a inserção necessária das mesmas como fonte referencial e documental de pesquisas. Sardelich afirma:

Antropólogos, sociólogos e historiadores vêm examinando o uso de imagens como fonte documental, instrumento, produto de pesquisa ou, ainda, como veículo de intervenção político-Cultural (FELDMANBIANCO; LEITE, 1998). No contexto dessas novas perspectivas teórico-metodológicas vem se afirmando a tendência de construir o conhecimento utilizando-se da dimensão imagética como documento, apesar do baixo número de pesquisadores “visualmente alfabetizados” (SAMAIN, 1998). O uso de imagens na pesquisa histórica é crescente apesar das dificuldades e dos limites que o âmbito acadêmico impõe a esse tipo de pesquisa. (SARDELICH. 2006. p.209).

Ainda que as pesquisas sejam válidas, há muita resistência na aceitação das mesmas no âmbito acadêmico. Como será visto posteriormente, o conceito de Cultura se fragmenta e estabelece normas para a dita erudição, que tende a separar o que é Cultura popular da Cultura de elite, esta normatizada e de acesso restrito. Assim, questões imagéticas e possibilidades como a imaginação, afeição e criação ficam de fora das pesquisas institucionais, por detrimento da separação categórica ainda evidente no âmbito acadêmico. Sobre o assunto da imagem na investigação acadêmica, salienta Cunha (2001), que:

No Brasil, pode-se dizer que o seu uso é ainda embrionário, dado as dificuldades e aos limites que nossa realidade impõe a esse tipo de pesquisa. Quando se trata da pesquisa histórica especificamente voltada para os aspectos educacionais de um determinado contexto ou período, pode-se dizer então que o tema se torna ainda mais escasso e complexo. Complexo, porque enquanto historiadora da educação, trabalhamos com duas áreas distintas, que exigem metodologias específicas no seu trato, muito embora não sejam antagônicas. Escasso, porque se na pesquisa histórica mais geral, o uso da fotografia enquanto fonte ainda levanta muitas interrogações dada a sua recente utilização, mesmo que hoje seja impossível negar a validade deste documento, na pesquisa voltada para a história da educação, isto é ainda mais incipiente e novo. Neste caso, junta-se às exigências metodológicas do trabalho (abrangendo duas áreas específicas - História e Educação), à particularidade da fonte documental que se comunica através da imagem. (CUNHA, 2001, p1.)

É sob este ponto de vista que a imagem como referência histórica, social e construtiva deve ser pensada para que seja utilizada a favor de um pensamento crítico e reflexivo. Toda imagem deixa rastros que necessitam de investigação, seja ela superficial ou detalhada e, portanto, a educação do olhar é necessária.⁸

Já que toda imagem carrega um peso contextual, seu conteúdo latente deve ser considerado. Informações fundamentais que responderiam como as imagens foram geradas, seriam: Por quem? Para quem? Por quê? Através de quais técnicas? Através dessas respostas é possível estabelecer minimamente dados documentais para a imagem, reconhecendo na mesma uma possibilidade de leitura básica. Sobre este tema afirma Sardelich:

No âmbito da documentação, Valle Gastaminza (2001) refere-se aos aspectos indicados para catalogar uma imagem e destaca que uma leitura inteligente da imagem, seja o leitor um documentalista ou não, demanda as seguintes competências: iconográfica (reconhecer formas visuais); narrativa (estabelecer uma sequência narrativa entre elementos que aparecem na imagem e ou elementos de informação complementar como título, data, local, etc.); estética (atribuir sentido estético à composição); enciclopédica (identificar personagens, situações, contextos e conotações); lingüístico-comunicativa (atribuir um tema); modal interpretar o espaço e tempo da imagem). (SARDELICH. 2006. P.209)

⁸ Sardelich comenta por exemplo que, tanto fotógrafos como pintores negociam o cenário das imagens que produzem, mas essa negociação não é aleatória, pois visa um público e o que se quer mostrar a este público. O cenário preparado aproxima a imagem de outros interesses ou intenções como, por exemplo, o de apresentar uma determinada realidade e ou alteração da realidade. No entanto, mesmo que se constitua uma realidade montada e/ou uma alteração da mesma, fruto da imaginação de um ou mais componentes, a imagem fixada não existe fora de um contexto, de uma situação. Pedacos desse contexto são encontrados tanto no interior da imagem quanto no seu exterior. O interior corresponderia ao próprio cenário com seus utensílios e apetrechos, as pessoas com suas roupas, cabelos, modos e posturas corporais. O exterior corresponderia de um lado ao próprio suporte da imagem, as técnicas de produção no momento da criação, como também às perspectivas que tal novidade técnica gerou ou não nas pessoas em geral. (SARDELICH. 2006. P.209)

Entretanto, a análise de conteúdos da imagem e análise semiótica do discurso não são o limiar de possibilidades e sim a porta de entrada para a pesquisa que se estabelece através de imagens. A abordagem de leitura crítica das imagens de Kellner (1995), por exemplo, tem inspirado o trabalho de educadores que se referem a uma pedagogia da imagem. Esta pedagogia, segundo Sardelich, situa-se no marco teórico dos estudos Culturais, para o qual a educação não está restrita às formas legais organizadas por diferentes sociedades quase sempre através da instituição escolar.

Em qualquer sociedade há inúmeros mecanismos educativos presentes em diferentes instâncias socioCulturais. Grande parte desses mecanismos têm como função primeira educar os sujeitos para viverem de acordo com regras estabelecidas socialmente, e ao estarem inseridos na área Cultural, são revestidos de características como prazer e diversão, mas esses mesmos mecanismos também educam e produzem conhecimento. Este autor opõe-se à abordagem formal e anti-hermenêutica. Afirma que nossas experiências e nossas identidades são socialmente construídas e sobredeterminadas por uma gama variada de imagens, discursos e códigos. [...] a publicidade é um texto social multidimensional, com uma riqueza de sentidos que exige um sofisticado processo de interpretação e um importante indicador de tendências sociais, modas e valores. (SARDELICH. 2006. P.210)

Nessa mesma perspectiva, Sardelich aponta a existência da leitura interacionista e significativista de imagem, vista no trabalho de Smith (1999) nos quais os bens simbólicos produzidos pela humanidade mantêm uma estreita relação entre si, estabelecendo diversas formas de códigos que se expressam numa ampla rede convencionada *semiose Cultural*. Segundo a autora, imagem e escrita são códigos que se encontram em constante interação e a recepção desses bens simbólicos pode ser compreendida como leitura, na medida em que todo recorte na rede de significações é considerado um texto. Pode-se então ler o traçado de uma cidade, um filme, uma coreografia.

Ainda que as possibilidades de leitura de imagem não se esgotem, e até mesmo o termo “leitura” ser contestado, o que tem estado em discussão é o inevitável caminho que a sociedade estabeleceu nas últimas décadas para o estímulo de todos os tipos de visualidades. Essa Cultura Visual se estabelece na medida em que é percebida como conexão de todos os sentidos e linguagens. Mirzoeff (2003) afirma que a visualização caracteriza o mundo contemporâneo, e a Cultura Visual é uma estratégia para compreender a vida contemporânea e não uma disciplina acadêmica fechada em si mesma. Segundo Sardelich (2006), essa característica não significa que necessariamente conheçamos aquilo que observamos, existindo uma distância entre a riqueza da experiência visual na Cultura contemporânea. A habilidade para analisar

essa observação cria a oportunidade e a necessidade de converter a Cultura Visual em um campo de estudo. Nesse sentido:

busca compreender a resposta dos indivíduos e dos grupos aos meios visuais de comunicação em uma estrutura interpretativa fluida. Enfatiza que a noção de Cultura Visual é nova precisamente por centrar-se no visual como um lugar no qual se criam e se discutem significados. Dessa forma, se distancia das obras de Arte, dos museus e do cinema para focalizar sua atenção na experiência cotidiana. Do mesmo modo que os estudos Culturais tratam de compreender de que maneira os sujeitos buscam sentido ao consumo da Cultura de massas, a Cultura Visual dá prioridade à experiência cotidiana do visual, se interessa pelos acontecimentos visuais nos quais o consumidor busca informação, significado e ou prazer conectados com a tecnologia visual. (SARDELICH. 2006. P.213).

Corroborando com esta afirmativa também Hernández:

Abordar a Cultura Visual também tem a ver com o estudo de diferentes exemplos em seu contexto social e histórico. O que nos possibilita conhecer como as sociedades do passado se organizam e trabalhavam. Cada Artefato é o resultado de múltiplos e determinados fatores (econômico, político, Cultural, institucional, tecnológico, criativo, de desejo, etc.), o que faz com que a informação que possa derivar desses objetos seja enorme e que nos deparemos com uma proposta de marcante caráter transdisciplinar. ((HERNÁNDEZ. 2000. P.135).

Desse modo, estabelece-se a Cultura Visual como parâmetro último para a discussão das análises de dados desta dissertação, justamente pela mesma não se fechar em métodos restritos de interpretação, enclausurados em perspectivas lineares acadêmicas, ou ainda seguindo normativas pré-estabelecidas. A subjetividade como visto anteriormente é essencial à pesquisa qualitativa, e não é nem de longe arbitrária ou randômica, mas sim rigorosamente pesquisada, analisada e discutida, de modo a ofertar possibilidades e não diretrizes.

Para tanto, apoia-se este trabalho na visão da compreensão crítica de Hernández (2000) e de sua visão do que se entende por Cultura Visual (já que não uma única visão sobre a mesma). Dessa forma:

Além do prazer ou do consumo, um estudo sistemático da Cultura visual pode proporcionar-nos uma compreensão crítica de seu papel e de suas funções sociais e das relações de poder às quais se vincula, além de uma mera apreciação ou do prazer que proporcionam. Como, em educação, os termos “crítico-crítica” aparecem de maneira frequente e com sentidos diversos, neste contexto “crítica” significa ao mesmo tempo avaliação e juízo. Sobretudo se levarmos em conta que na opinião de muitos autores, boa parte da Cultura Visual é reacionária e anti-social. É por isso que o estudo e a análise na educação podem servir para contrabalançar esses efeitos negativos. (HERNÁNDEZ. 2000. P.135)

Dessa forma a compreensão crítica vinculada a Cultura Visual é rizomática, multirreferencial e transpõe o caráter disciplinar acadêmico ou curricular tradicional, buscando entender de que forma essa Cultura, seus códigos e seus significados estão relacionados, e de que maneira se estabelece e se pensa suas funções sociais:

A noção de “compreensão crítica” não se fundamenta nas avaliações e juízes individuais por si mesmos, mas sim na aplicação de diferentes modelos de análise (semiótico, estruturalista, desconstrucionista, intertextual, hermenêutico, discursivo, etc.) aos “objetos” da Cultura visual. É por isso que, do ponto de vista educativo, a aprendizagem desses modelos de análise ocupa um papel relevante. (HERNÁNDEZ. 2000. P.135)

Sob esta perspectiva, Hernández (2011) sugere que uma proposta educativa a partir da Cultura Visual auxilie na contextualização dos efeitos do olhar e através de práticas críticas, explorar experiências e efeitos, relações de como “o que vemos nos conforma, nos faz ser o que os outros querem que sejamos e poder elaborar respostas produtivas frente ao efeito desses olhares”. (HERNÁNDEZ, 2011, p.44).

Assim para melhor compreender e analisar a produção dos dados visuais obtidos nesta pesquisa, utiliza-se a compreensão crítica da Cultura Visual, que abrange as vertentes anteriormente mencionadas, mas estende-se além das mesmas pois permite analisar, por exemplo, a dimensão do desfrute dos alunos, seus pontos de vista, suas produções textuais, imagéticas e possibilitar novas propostas de posicionamentos. Como afirma Hernández:

O propósito da compreensão crítica e performativa da Cultura Visual é procurar não destruir o prazer que os estudantes manifestam, mas “explorá-lo para encontrar novas e diferentes formas de desfrute”, oferecendo aos alunos possibilidades para outras leituras e produções de “textos”, de imagens e de Artefatos. No que se refere a isto, não se deve esquecer que eles podem apresentar sempre posicionamentos diferentes dos que gostaríamos que apresentassem, e que essas diferenças constituem também uma oportunidade para o debate na sala de aula e para que venham a assumir posicionamentos diferentes dos que apresentaram inicialmente. (HERNÁNDEZ, 2007. P71)

Traçando um paralelo com o que foi apresentado por Hernández, e o que se propõe essa pesquisa, objetiva-se na análise de resultados perceber a construção de novas narrativas e olhares/possibilidades, do espaço, de textos, de Artefatos visuais, demonstrando a necessidade e importância da educação das Artes e da Cultura Visual. Como diz Hernández (2007) é a partir da Educação das Artes e da Cultura Visual que se pretende construir maneiras de aprender que contribuam para criar uma nova narrativa para a Escola em todos os seus níveis na qual:

(a) Propiciem-se situações e experiências nas quais se possa aprender a estabelecer vínculos entre imagens, objetos, Artefatos relacionados com as experiências Culturais do olhar e coloca-los em relação com seus contextos de produção, distribuição e recepção, além de com as experiências dos sujeitos; (b) investiguem-se os efeitos dessas relações nas construções subjetivas de diferentes audiências e instituições produtoras e divulgadoras de Cultura Visual; tudo isso com a finalidade de (c) estabelecer processos de compressão que permitam detectar regularidades e diferenças e desvelar as posições de poder sobre as quais o conhecimento construído se estabelece; ao mesmo tempo que (d) possibilite elaborar/criar narrativas visuais, processos e meios diversos, nas quais se ponha em evidência a capacidade de resistência, autoria e ação dos aprendizes. (HERNÁNDEZ, 2011. p.44)

Discutido as relações presentes entre Cultura Visual, análise de imagens e a pesquisa qualitativa, são necessárias estabelecer se essas abordagens já vêm sendo pesquisadas no âmbito acadêmico e quantifica-las se necessário.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esse capítulo demonstra a importância do tema desta pesquisa perante um mundo cada vez mais imagético e digitalizado. Procura-se articular de que maneira os estudos da Cultura Visual podem auxiliar o aprender a ver, analisar e contextualizar o que é produzido para Artefatos visuais.

Posteriormente, é apresentado um marco teórico que situa a quantidade de publicações referentes à Cultura Visual no meio acadêmico, demonstrado uma breve análise dos dados obtidos. No fim deste capítulo foram escolhidas cinco teses, para o estudo integral e a produção de uma revisão sobre as mesmas.

3.1 IMPORTÂNCIA DO TEMA

Este trabalho parte da premissa que o Ensino de Arte, ainda na maioria das instituições, encontra-se em segundo plano, como se o conhecimento merecedor de atenção fosse somente aquele que prepara o indivíduo para a área profissional sujeita a lógica do mercado de trabalho (QUADRA e SILVA, 2017).

As escolas, assim como muitas famílias, entendem que desenvolver o educando é ensinar-lhe as vias de organização ordenadas da sociedade, das conquistas econômicas que produzem os ‘vencedores’ da vida; que é ensinar-lhes os recursos de expansão do conhecimento racional-científico que logre o conhecimento concreto da natureza e resulte em alguma forma de domínio sobre esta, expurgando as reminiscências do pensamento mágico ou supersticioso. (MORAES, 1992)

Observa-se ainda a pouca importância que é dada à sensibilidade humana, à formação de um senso estético cada vez menos presente na formação do cidadão. A Arte é um importante recurso para desenvolver essa sensibilidade, esses sentidos que estão relacionados diretamente com a inteligência. O ser humano se faz mais e mais humano segundo conjuga os seus recursos de sensibilidade e inteligência (MORAES, 1992).

Lentamente, a sociedade parecia dar-se conta da importância destes recursos e do Ensino de Arte nas escolas, e a educação em geral vinha sofrendo variações significativas com os avanços da legislação nacional ligadas à educação, sendo as mais significativas a Lei Nº5692/71 e a Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases), e mais

recentemente o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 e de 2000.⁹

A sociedade pode ter acesso à informação de diversas formas. Essas informações podem ser adquiridas em variados meios de comunicação, como a Internet, a televisão e o rádio. Os supostos benefícios que essas tecnologias proporcionam para a sociedade podem comprometer o enriquecimento Cultural dos indivíduos. As tecnologias frequentemente conferem a tudo aquilo que parece ter valor objetivo e publicitário uma subjetividade, que tende, portanto, a escravizar a sociedade além de fazer com que esta adquira um caráter consciente (TARGINO, 1995).

A informática, a computação e os meios de comunicação de massa estão provocando grandes alterações na interação humana, nem todas ainda perceptíveis. A nova fronteira ocupada pelos computadores é o lar, e o usuário já não é apenas o profissional que o utiliza como ferramenta para aumentar sua produtividade. Através da informatização, os indivíduos passam a utilizar o computador como fonte de informação, entretenimento, educação, comunicação e expressão. (BARBOSA, 2003, p.44)

As instituições educacionais públicas ainda não conseguiram se adaptar à realidade da era digital com a velocidade necessária. A interatividade digital passou a ser mais acessível para a grande maioria dos alunos. O professor deixou de ser o principal fornecedor de informações e os jovens passaram a enxergar na internet, na TV e nos aparelhos celulares, um mundo mais dinâmico, onde a troca de informações acontece rapidamente e principalmente, com mais participação, mais interação. Porém, ao mesmo tempo em que ganharam velocidade na obtenção da informação, também ficaram à mercê da falta de qualidade, superficialidade e grande quantidade de conteúdos muitos duvidosos.

A aparente democratização da informação é dada da seguinte maneira: ter acesso às informações da sociedade não significa que o cidadão irá participar de decisões públicas, por exemplo. Assim sendo, a mídia não dá viabilidade à interação consistente dos indivíduos, ela torna-se limitada à estratégias do uso da palavra e da imagem, tendo como objetivo a persuasão e não dando importância à conscientização da sociedade (TARGINO, 1995).

⁹ Esta afirmação está sendo revista, já que desde o início da pesquisa, houve mudanças governamentais significativas no Brasil. Estas mudanças tendenciosas alteram radicalmente boa parte da construção paulatina que a LDB constituiu ao longo de anos.

Neste sentido, as aulas de Arte se apresentam como um instrumento de conscientização e de proporcionar o desenvolvimento do senso crítico, fazendo com que o ser humano se interroge e perceba sua existência individual e social.

Habitamos um mundo que vem trocando sua paisagem natural por um cenário criado pelo homem, pelo qual circulam pessoas, produtos, informações e principalmente imagens. Se temos que conviver diariamente com essa produção infinita, melhor será aprendermos a avaliar esta paisagem, sua função, sua forma e seu conteúdo, o que exige o uso de nossa sensibilidade estética. Só assim poderemos deixar de sermos observadores passivos para nos tornarmos espectadores críticos, participantes e exigentes (COSTA, 1999, p.09).

A Figura 3 ilustra a fala do autor. A imagem mostra uma fotografia da Times Square (Nova York), praça pública abarcada totalmente pela reprodução de códigos visuais, propagandas, letreiros, outdoors eletrônicos, vídeos, etc.

FIGURA 3 – TIMES SQUARE



FONTE: <http://www.rainbowupdates.com/top-10-tourist-places-in-the-world/> (2017)

É a partir destas reflexões que se averigua a necessidade de uma aula que favoreça a integração entre o teórico e o prático, do conteúdo com o cotidiano. Uma aula na qual as tecnologias atuais são utilizadas possibilita (se bem direcionada) a reflexão crítica de seu contexto histórico. É através dessas tecnologias que é possível o envolvimento do aluno com os temas apresentados, conseguindo despertar o interesse necessário para obter novos conhecimentos e desenvolver pesquisas sem que haja a obrigação para fazê-los. Mas tratando-se particularmente do Ensino de Arte, é necessário entender que existe um vínculo intrínseco entre o desenvolvimento tecnológico e a produção e veiculação de imagens (BOTTON, 2014).

A expansão vertiginosa da tecnologia abarcou também a produção de imagens, e consequentemente, a reprodução, veiculação e consumo das mesmas. Este fenômeno pode ser verificado ao se examinar o desenvolvimento tecnológico das fontes imagéticas: a invenção da fotografia, do cinema, da televisão, dos métodos industriais de reprodução e, mais recentemente, as tecnologias de informação, multiplicaram de forma incalculável a exposição dos sujeitos aos estímulos visuais. (BOTTON, 2014, p.28)

O consumo dessa produção de imagens contemporâneas é simultaneamente democrático e ditatorial. Tem-se um amplo e ilimitado acesso às fontes visuais, cujo consumo é na maior parte das vezes, sem custo financeiro para o consumidor ou com um custo diluído nos valores das mídias e nos produtos comercializados. Somando-se a isso a constante alimentação de fontes imagéticas por praticamente qualquer pessoa que tenha acesso à tecnologia digital, é possível a uma fonte de textos praticamente inesgotável (BOTTON, 2014).

Nesse sentido, existe um paralelo a se traçar entre as informações tecnológicas digitais e imagéticas que chegam ao aluno: ambas são abrangentes, intensas e incontáveis. Por outro lado, a escolha, a seleção e a análise das mesmas se perde num plano de fundo.

nem sempre se tem autonomia para consumi-las ou não, especialmente aquelas produzidas pela indústria Cultural, às quais os expectadores são expostos de forma automática, involuntária e instantânea. A profusão de informações visuais e a rapidez com as pessoas as recebem muitas vezes não permitem que os sentidos dessas informações sejam compreendidos e analisados criticamente, embora as imagens veiculadas pelas mais diversas mídias continuem ininterruptamente comunicando uma série de significados, dentre os quais apenas os mais imediatos e superficiais são assimilados (BOTTON, 2014, p.28).

Esse é um dos maiores motivos que a leitura e análise de imagens se torna cada vez mais necessária. Mas tal ato, a leitura precisa ser consciente e reflexiva, e não rasa e superficial. Para isso é necessário a educação de uma análise crítica de imagens, sobretudo para os alunos que estão em contato permanente com as tecnologias mencionadas.

No ambiente escolar ao se possibilitar o diálogo sobre as sensações provocadas pelas leituras das imagens, desenvolve-se a articulação de pensamentos e a possibilidade de levantamento de hipóteses sobre situações provocadas por elas. Essas possibilidades podem se materializar num autoconhecimento, já que através das imagens é possível vivenciar múltiplas experiências e delas se tirar conclusões (...), pode-se transportar no espaço, (...) experimentar situações em épocas remotas ou num futuro ficcional

distante e compará-las com o que se vive contemporaneamente. (BOTTON, 2014, p.39).

Assim, a aproximação do tema com o ensino das Artes e da Cultura Visual estabelece novas probabilidades para a educação, que alia um ampliar do olhar perante o mundo cada vez mais imagético, mais tecnológico. Probabilidades essas que compartilham a visão de Hernández (2011):

Em um mundo dominado pelos dispositivos da visão e pelas tecnologias do olhar, a finalidade pedagógica que proponho trataria de explorar nossa vinculação com as práticas do olhar, as relações de poder em que somos colocados e questionar as representações que construímos em nossas relações com os outros, porque, no final, se não podemos compreender e intervir no mundo é porque não temos a capacidade de repensá-lo e oferecer alternativas. (HERNÁNDEZ, 2011, p.46).

Desse modo, esta pesquisa contribui com a necessidade de se firmar a produção de instrumentos e pesquisas adaptados e validados para o contexto da análise de imagens, de sua produção e de sua contextualização, o que culmina na investigação, apropriação e reflexão da Cultura Visual, tendo em vista a sua apropriação pelos alunos.

3.2 MARCO TEÓRICO

Durante a execução deste trabalho, ao delimitar o problema com o termo “Cultura Visual”, observou-se a necessidade da investigação sobre a quantidade de material já publicado acerca de assunto.

Para tanto, foi utilizado ferramentas de pesquisa, como Google Scholar, SciELO¹⁰, e a plataforma SUCUPIRA¹¹, e o próprio banco de Teses e Dissertações da CAPES¹². A fim de pesquisar e quantificar os materiais já publicados com nível de Mestrado e Doutorado e quais seus impactos nos últimos anos, em relação ao termo Cultura Visual e a Educação, optou-se pela ferramenta de pesquisa disponibilizada pelo portal oficial da CAPES vinculado ao MEC.

¹⁰ A Scientific Electronic Library Online - SciELO é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros.

¹¹ Segundo o SITE da CAPES: É uma importante ferramenta para coletar informações, realizar análises e avaliações e ser a base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG).

¹² CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Em uma pesquisa inicial, optou-se por delimitar o termo “Cultura Visual” (entre aspas), no qual buscou-se quantificar as publicações acadêmicas. Em relação a esta pesquisa foram encontrados 542 resultados de publicações até o ano de 2017, das quais investigando-se são: 442 dissertações de Mestrado e 94 Teses de Doutorado. Interessante notar também que a plataforma separa (ou exclui?) das dissertações as que foram realizadas dentro da modalidade Mestrado Profissionalizante. Nestas foram localizadas 6 dissertações.

TABELA 1 – PESQUISA EM BANCO DE DADOS DA CAPES COM DESCRITOR “CULTURA VISUAL”

Fonte	Descritor	Quantidade total	Dissertações	Teses	Mestrado Profissional/Profissionalizante
Banco de teses e dissertações da CAPES	Cultura Visual	542	442	94	6

FONTE: O AUTOR (2017).

Continuando o levantamento, foi investigado quando foi usado o termo pela primeira vez: o ano da publicação foi 1996, em uma dissertação de Mestrado em Artes da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) (com o título “A Imagem Gravada e o livro: as publicações da sociedade dos cem bibliófilos do Brasil, aproximações às poéticas brasileiras entre os anos 40 e 60”). Aparece mais uma vez em 1998 e mantém-se com uma publicação anual em 2000 e 2001. No ano de 2002 aparecem 9 publicações, sendo destas as 2 primeiras teses de doutorado. Uma delas é a tese de doutorado em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (com o título de “O Jeito Carioca de Ser: entre a tradição e a modernidade/O imaginário de um Brasil moderno”) e a outra é uma tese de Doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo (com o título de “Ornamento e cidade - ferro, estuque e pintura mural em São Paulo [1870-1930]”).

Nos anos 2003 e 2004, houveram 4 publicações cada. A partir de então a quantidade de publicações acadêmicas de dissertações e teses aumentaram consideravelmente a cada ano, até chegarmos à 75 em 2016.

TABELA 2 - ANO E QUANTIDADE DE PUBLICAÇÕES COM O TERMO “CULTURA VISUAL” CONSIDERANDO TESES E DISSERTAÇÕES ATÉ 2016

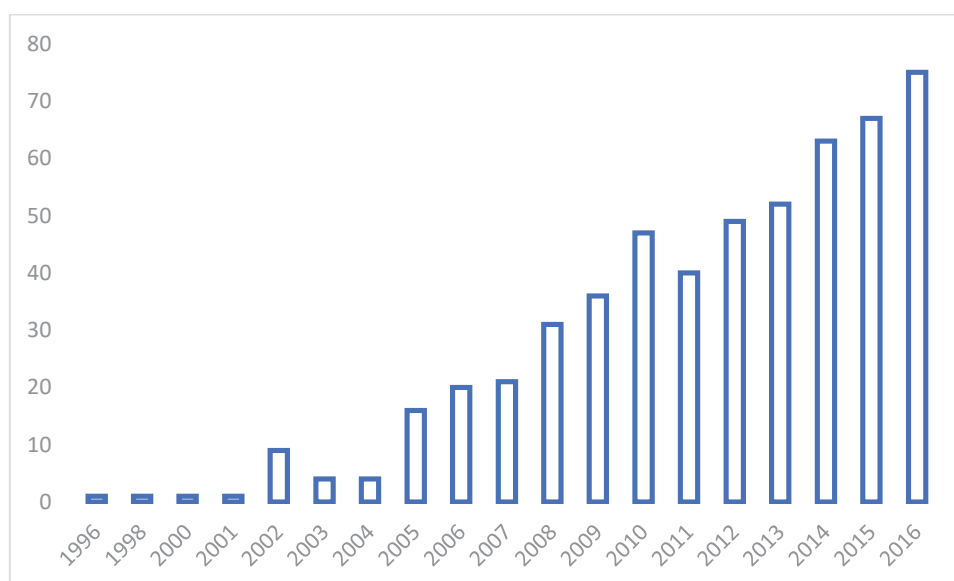
Ano de Publicação	Quantidade de publicações
1996	1
1998	1

2000	1
2001	1
2002	9
2003	4
2004	4
2005	16
2006	20
2007	21
2008	31
2009	36
2010	47
2011	40
2012	49
2013	52
2014	63
2015	67
2016	75

FONTE: O AUTOR (2017).

Levando em consideração estes dados, pode-se deduzir que as investigações acadêmicas sobre Cultura Visual são cada vez mais relevantes e necessárias no âmbito educacional e social. O Gráfico 1 demonstra essa relação:

GRÁFICO 1 - QUANTIDADE DE PUBLICAÇÕES POR ANO



FONTE: O AUTOR (2017).

O próximo passo foi relacionar quais áreas estão inseridas estas pesquisas. No campo “Grande Áreas de Conhecimento” foram encontrados os seguintes resultados: Na área de Linguística, Letras e Artes foram alcançados 269 resultados; na área de Ciências Humanas, 150 resultados; na área de Ciências sociais aplicadas, 96 resultados; na Área Multidisciplinar, 24 resultados. As Áreas de Ciências da Saúde e

Ciências Exatas e da Terra somam 3 resultados. O quadro abaixo resume o esquema dividido pelas Grandes Áreas de Conhecimento:

TABELA 3 – RESULTADOS POR GRANDES ÁREAS DE CONHECIMENTO

Grande Área de Conhecimento	Quantidade de publicações
Linguística, Letras e Artes	269
Ciências Humanas	150
Ciências Sociais e Aplicadas	96
Multidisciplinar	24
Ciências da Saúde	2
Ciências exatas e da Terra	1
Total	542

FONTE: O AUTOR (2017).

Após o resultado obtido pela pesquisa em Grandes áreas do conhecimento, optou-se por delimitar o tema por Áreas de Conhecimento Específica. Ficou claro então que a grande maioria das pesquisas em relação à Cultura Visual são relacionadas às Artes: 258 das 542 publicações são desta área. História, em segunda posição, possui 73 publicações. Na área de Educação, a qual este trabalho está se focando, foram encontrados 65 resultados. Na Área de Comunicação foram encontrados 56 resultados e de Comunicação Visual, 25. Outras Áreas somadas fecham as 65 publicações restantes somando 542 do total. A tabela 4 demonstra mais claramente o resultado desta parte da pesquisa:

TABELA 4 – RESULTADOS POR ÁREAS DE CONHECIMENTO ESPECÍFICAS

Área de Conhecimento	Quantidade de publicações
Artes	258
História	73
Educação	65
Comunicação	56
Comunicação Visual	25
Outros	65
Total	542

FONTE: O AUTOR (2017).

Também foi de interesse pesquisar quais as instituições que mais realizam pesquisas ligadas à este assunto. A maioria esmagadora de publicações provém da Universidade Federal de Goiás (UFG), a qual parece desenvolver ampla investigação em relação ao tema.¹³ A Universidade Estadual de Londrina (UEL) aparece em segundo lugar em quantidade de publicações com 41 resultados, e a Universidade de São Paulo (USP) em terceiro lugar com 27 publicações. Um dado curioso a ser

¹³ Uma investigação mais detalhada mostra que UFG possui um Programa de Mestrado em Arte e Cultura Visual desde 2010, coordenado pelo Prof. Dr. Raimundo Martins, citado no capítulo posterior.

observado: a Universidade Federal do Paraná, a qual esta dissertação está vinculada, possui apenas 2 publicações acerca de Cultura Visual (a saber: dissertações na área de DESIGN e HISTÓRIA). Tais dados reforçam a escolha do tema para o presente trabalho. Segue o resumo desta parte da pesquisa na tabela 5:

TABELA 5 – RESULTADOS POR INSTITUIÇÕES

Instituições	Quantidade de publicações
Universidade Federal de Goiás	203
Universidade Estadual de Londrina	41
Universidade de São Paulo	27
Universidade de Campinas	25
Universidade Federal de Pernambuco	16
Universidade de Brasília	13
Universidade Federal do Ceará	11
Universidade Federal do Paraná	2
Outros	204
Total	542

FONTE: O AUTOR (2017).

Partindo-se para uma delimitação mais precisa do tema e uma investigação mais criteriosa, limitou-se os seguintes campos de pesquisa:

- Filtro: “Cultura Visual”;
- Tipo: Doutorado (tese);
- Área de Conhecimento: “Educação”.

Os resultados encontrados passaram a ser apenas 14, e disponíveis para consulta na íntegra somente 9. Para possível ampliação de resultados também foi levado em consideração aplicar o filtro de Área de Concentração: “Arte e Educação”. A pesquisa adicionou apenas mais um resultado, totalizando 10 disponíveis.

TABELA 6 – RESULTADOS APÓS APLICAÇÃO DE FILTROS: CULTURA VISUAL, TESE, EDUCAÇÃO.

Filtro	Tipo	Área de Conhecimento	Área de Concentração	Resultados	Disponíveis*
Cultura Visual	Doutorado (tese)	Educação	Todas Disponíveis	14	9
Cultura Visual	Doutorado (tese)	Arte	Arte e Educação	1	1

*- Trabalhos que foram disponibilizados para leitura integral na internet

FONTE: O AUTOR (2017).

Para auxílio desta pesquisa, tanto como fonte bibliográfica, como suporte de modelos, experiências, inspirações e possibilidades foram escolhidas para análise 5 das 10 teses disponíveis com os referidos filtros. A lista dessas teses se encontra na tabela 7.

TABELA 7 – TÍTULOS SELECIONADOS PARA LEITURA E ANÁLISE

(continua)

Título	Autor	Instituição	Programa	Defesa	Palavras-chave
Cultura Visual e a formação do olhar: desafios conceituais e didáticos para o currículo escolar	MARIA APARECIDA DE OLIVEIRA BRANDAO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	EDUCAÇÃO (CURRÍCULO)	25/02/2016	Alfabetização visual; Leitura de imagens; Crítica de Imagens; Fotografia; Currículo
IMAGENS DA DIFERENÇA: ARTES VISUAIS E DIVERSIDADE SEXUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL	ALEXANDRE ADALBERTO PEREIRA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	EDUCAÇÃO	19/12/2013	Ensino de Arte. Sexualidade. Diversidade Sexual. Ensino fundamental. Cultura Visual.
A escola e as interferências das imagens nas identificações dos adolescentes	SELMA BOTTON	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	EDUCAÇÃO	26/11/2014	Adolescência Identificação Imagem
Espaço Escolar e Trabalho Docente: memórias e representações	LUCIANA DE LACERDA DIAS BRAGA	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO	EDUCAÇÃO	09/03/2015	Espaço Escolar, Trabalho Docente, Memória, Representações
O Pescador e o Professor – As jornadas da experiência: uma abordagem sobre educação desde e para a experiência junto a estudantes de Artes (2015)	ERICK ORLOSKI	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA	ARTES	26/08/2015	Arte. educação. Cultura Visual. formação. experiência. narrativa.

FONTE: O AUTOR (2017).

Estas teses foram investigadas em sua totalidade, buscando aprofundar o que tem sido dito a respeito de Cultura Visual e Educação, e a partir das palavras-chaves,

também o que se discute a respeito de Alfabetização Visual, a Leitura e Análise de Imagens, e o Ensino de Arte.

3.2.1 Revisão das teses escolhidas

A tese “Cultura Visual e a formação do olhar: desafios conceituais e didáticos para o currículo escolar” (BRANDÃO, 2015) parte de uma problemática muito similar à que está proposta neste projeto: diagnosticar a origem das dificuldades de leitura e da crítica de imagens de alunas, com a diferença da autora focar nos alunos do 9º ano do ensino fundamental. A autora constrói e defende a necessidade de um Ensino da Cultura Visual que possibilite a formação de alunos mais cientes das imagens que os cercam:

Não é mais possível pensar-se numa educação para a cidadania, muito menos numa educação que assuma a função de construir sujeitos, sem a garantia de uma educação para a leitura do fato “estético-visual” e para sua crítica. É preciso compreender que, por meio de uma educação estética, de uma formação crítica do olhar, contribuiremos para que os sujeitos/alunos, diante de uma imagem, não sejam a ela passivos, enfeitiçados, iludidos, moldados, dominados, alienados e sim, portadores de uma inteligência visual que os emancipem das apelações, principalmente da mídia, tornando-os cidadãos críticos de Cultura. (BRANDÃO, 2015. p.41).

Para chegar à estas conclusões, a autora abordou a importância da alfabetização crítica visual através de autores como Maria Helena Wagner Rossi (2009), Douglas Kellner (1995) e Donis Dondis (2007). Outros autores utilizados agregam na formação de novos olhares sobre a imagem como: Paula Sibilia (2002), Marly Ribeiro Meira (2011) e Analice Dutra Pillar (2011).

A segunda tese analisada é de Alexandre Pereira e tem como título “Imagens da diferença: Artes Visuais e diversidade Sexual no Ensino Fundamental (PEREIRA, 2013). Esta tese tem como objetivo primário analisar, a partir da perspectiva teórica dos estudos da Cultura Visual, os discursos aferidos por esses professores, as interconexões entre o Ensino de Arte e a diversidade sexual. Neste sentido, a tese parece em um primeiro olhar se afastar do tema delimitado na presente dissertação, porém é de muita valia, principalmente a construção dos saberes a respeito da Cultura Visual, referenciando Belidson Dias (2005, 2006, 2008, 2011 e 2012), Hernández (2000) e Raimundo Martins (2005, 2010, 2013). É interessante também notar a abordagem do autor para as imagens que circulam entre os alunos e parecem ficar invisíveis para as instituições escolares.

Não abordar as imagens que são “invisíveis” [Nota: o autor se refere as imagens de celulares, tablets, mp4, entre outros. Grifo meu] aos olhos da instituição, de modo crítico e construtivo, é uma forma de negligenciá-las e deixar os alunos, de certa forma, alienados quanto às complexas relações de significados e conhecimentos que as imagens constroem. Nesse sentido, os professores podem até, deliberadamente, optar por não falar das conexões entre as imagens e as relações de gênero e diversidade sexual, mas elas vicejam na mídia e nas redes sociais, nas quais os estudantes circulam. (PEREIRA, 2013, p.91).

A pesquisa também auxiliou ao trazer a defesa da abordagem qualitativa de uma pesquisa, já que a mesma permite uma maior compreensão dos significados segundo Minayo (2007), Flick (2004) e Denzin e Lincoln (2006).

A terceira tese analisada é de autoria de SELMA BOTTON e tem como título “A escola e as interferências das imagens nas identificações dos adolescentes”. O objetivo principal da autora é:

Investigar de que forma o contato cotidiano com elementos da Cultura Visual relaciona-se com a formação de identidades dos adolescentes, principalmente quanto às relações de identificação que se dão pelo consumo dessas imagens, e como a escola pode promover a autonomia dos estudantes em relação as mesmas ao realizar um trabalho contínuo, dialógico, crítico e aprofundado de leitura imagética. (BOTTON, 2014, p17).

Este trabalho, ao longo de suas 319 páginas, é um dos mais completos e minuciosos, detalhando cada uma das etapas da tese dividida em 7 capítulos. Também é interessante notar que possui 106 figuras listadas, já que se trata de uma tese a respeito da Cultura Visual. Os autores listados que discorrem sobre a Cultura Visual contemporânea são: Foucault, Louis Althusser, Elizabeth Ellsworth, Silvio Costa, Adorno e Horkheimer. Sobre o Ensino de Arte e análise de Imagens, a autora revisa os trabalhos de Ana Mae Barbosa, Donis Dondis, Arnheim e Fayga Ostrower. Dentro do viés sociológico, os autores abordados foram Gilles Lipovetsky e Anthony Giddens, Zygmunt Bauman e Stuart Hall.

A proposta do trabalho desenvolvido é muito semelhante à esta dissertação e em muitos sentidos a tese de Botton contribuiu para esta pesquisa, tais como estruturação dos argumentos, organização e análise dos dados, a investigação social, psicológica e filosófica acerca dos temas de identidade, análise de imagens e Cultura Visual. Auxilia, sem dúvida, também como incentivadora aos professores de Arte a buscar novas práticas metodológicas para se trabalhar imagens. No fim, a autora chega à conclusão:

A continuidade do trabalho com leitura de imagens associadas às identificações que os adolescentes estabelecem com elas, mostrou-se um instrumento de autoconhecimento para os estudantes, e mais uma forma destes adquirirem autonomia em uma fase da vida em que é extremamente relevante a aceitação e inclusão por um grupo, sendo que estas muitas vezes estão vinculadas à Cultura Visual (por exemplo: filmes, videoclipes, moda, grafites, quadrinhos). (BOTTON, 2014, p.231).

A quarta tese aqui estudada tem o título “Espaço Escolar e Trabalho Docente: memórias e representações”, de autoria de Luciana Lacerda Braga. O trabalho investiga a visão dos professores sobre o espaço escolar buscando identificar os espaços de aprendizagem vivenciados por professores e traçando um paralelo de como percebem o espaço escolar no seu dia a dia. Partindo deste ponto, a autora investiga os mecanismos de construção e apropriação dos espaços da escola, e analisa como esses espaços afetam a prática pedagógica. Os autores escolhidos para esta interlocução foram: Michel Foucault e Gaston Bachelard. No âmbito da Cultura Visual, o autor escolhido foi Hernández, e apesar de apenas um pequeno trecho da tese abordar o assunto, é o suficiente para a autora deixar claro sua consideração (reafirmando) que a Cultura Visual está atrelada aos jogos de interesses, poderes e à subjetividade:

As representações visuais constituem e são constituídas de posicionalidades, modos de significação e discursos. Por meio de atitudes, crenças e valores interagem com as formas de relação e jogos de poder. Neste sentido, é uma forma de subjetivação. É interessante ressaltar que nas representações visuais não é somente o visual e a estética que são utilizados, mas também a relação com outros códigos como a linguagem, o som, o gesto, o tato. As representações visuais criam significações e são capazes de transformar um objeto em imagem. Nesse sentido as imagens são construções Culturais e dinâmicas, são representações sociais. (BRAGA, 2015, p. 28)

Em outro trecho, já na parte das considerações sobre a pesquisa realizada, discutindo a relação de espaço e poder, é interessante notar que a autora aborda, ainda que brevemente, a hierarquização existente entre as disciplinas do currículo escolar básico, questão esta também apontada nesta dissertação. Segundo a autora:

A diferença de prestígio entre as disciplinas escolares influencia na utilização do espaço e na percepção do professor sobre as possibilidades de mudança. O prestígio das disciplinas é produzido no interior da escola, nas relações de poder e na interação com a Cultura escolar. A disputa pelo prestígio e poder está exibida na grade curricular: presença de uma disciplina e ausência de outra, carga horária maior ou menor, disciplinas obrigatórias e disciplinas eletivas, melhor dia e horário para algumas disciplinas. (BRAGA, 2015, p. 61).

Dessa forma, a pesquisa do espaço escolar, ainda que não se aprofunde exatamente na Cultura Visual, auxilia-nos a pensar na educação como um todo, inter-relacionando a prática dos professores com seu espaço e sua Cultura.

A última tese analisada é de autoria de Erick Orloski, intitulada “O Pescador e o Professor – As jornadas da experiência: uma abordagem sobre educação desde e para a experiência junto a estudantes de Artes”. Logo de início, a tese se destaca e chama a atenção dos olhos do leitor: ela foge dos tradicionais modos acadêmicos padronizados, estando publicada no formato de um livro literário, e logo de capa uma pintura de Willian Turner (artista impressionista dedicado a paisagens marítimas). O estilo de leitura e da escrita também foge ao tradicional, sendo a tese dividida em duas partes que se entrelaçam: uma parte é narrativa ficcional, do pescador que quer explorar um mundo; outra parte da pesquisa propriamente dita. Nas palavras do autor:

A tese é dividida em duas narrativas paralelas, que se desenvolvem no decorrer dos três atos, sendo uma a Narrativa do Pescador, ficcional e metafórica, e a outra a Narrativa do Professor, centrada nos conceitos e nos relatos, não apenas dos estudantes, mas também do pesquisador, em diálogo com as ideias dos autores lidos. (ORLOSKI, 2015, p.21)

E mesmo com uma proposta tão diferente (e positivamente ousada) mantém todo o rigor de pesquisa acadêmica necessária. O autor aborda o tema da educação desde e para a experiência, baseando-se no trabalho de Imanol Aguirre, e contextualiza tal formulação com os conceitos de experiência de Jorge Larossa, experiência estética de John Dewey e com aspectos do pensamento educacional de Paulo Freire (ORLOSKY, 2015).

O trabalho surpreende por se tratar de uma tese toda ilustrada e poética, costurando o conceito artístico com o meio acadêmico. Traz um resultado de pesquisa baseado nos relatos de estudantes de disciplinas ministradas pelo pesquisador quando lecionava em cursos de graduação em Artes e pedagogia e, a partir deles, foi realizada a construção de uma concepção de educação desde e para a experiência, em relação às Artes e à Cultura Visual.

Interessante frisar que também nesta pesquisa aparece a constatação da desvalorização da disciplina de Arte (nesta tese em específico, no Estado de São Paulo), que parecia estar resolvida segundo o autor devido aos avanços da Lei

9394/96 (BRASIL, 1996)¹⁴ e os Parâmetros Curriculares Nacionais ou PCNs (BRASIL, 1998)¹⁵. Estes temas serão revistos no capítulo 4.

A leitura e análise desta tese proporciona grande ampliação de acervo acadêmico e Cultural, além de ampliar também a forma de refletirmos a educação e suas estruturas (incluindo o academicismo, ainda preso a excessivos padrões normativos, que atendem a quais interesses?). Acrescenta ainda mais ao defender a ideia do Ensino de Arte como emancipadora dos espectadores em todos os âmbitos, sejam eles formalizados ou não.

Entendo que o trabalho de um educador/mediador, tanto na escola quanto num museu, busca – ou deveria buscar – estimular este processo ativo, consciente e dialogal em seus respectivos estudantes/espectadores. E se pensarmos no Ensino de Arte – formal, não-formal e informal – para a população de uma forma geral, sem a preocupação e/ou função primeira da formação de artistas e/ou profissionais das Artes, não seria o grande objetivo justamente a formação de “espectadores reconstrutores”? (ORLOSKY, 2015, p.83).

A obra termina ainda com um mapa rizomático de toda a pesquisa, finalizando o que foi dito sobre a Cultura Visual (o conceito de rizoma será detalhado no tópico 4.4 dessa dissertação). Enfim, talvez por se tratar de um doutorado em Artes, tal liberdade poética e acadêmica pode ter sido um risco, mas foi um risco necessário e consciente, como disse o autor. Todos os pontos abordados na tese, ancorados em vivências, se converteram em experiências e têm a ver com elementos e aspectos que foram identificados com maior sentido como professor pesquisador, *desde e para a experiência*. (ORLOSKY, 2015, p.149).

Analizadas as cinco teses mais recentes relacionadas com a Cultura Visual, Análise de Imagens e Educação, obtém-se para esta pesquisa um breve marco teórico, como ponto de partida, ou melhor, de continuidade da investigação dos temas propostos.

¹⁴ BRASIL. Lei nº 9.394/96, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional*, Brasília, 1998. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 06 jun. 2015.>

¹⁵ BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: Arte (3º e 4º ciclos)*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasil, 1998.

4 ARTE, EDUCAÇÃO E CULTURA

Este capítulo está estruturado em três partes. A primeira parte apresenta um breve histórico do Ensino de Arte no Brasil, baseando especialmente nos estudos de Ana Mae Barbosa e Coutinho. Também é levantada a atual situação (de incertezas) que o Brasil vivencia após mudanças significativas na LDB 9394/96, sobretudo no Ensino Médio.

A segunda parte traz uma retrospectiva geral da visão do que é Cultura, e a maneira como vem sendo pensada e repensada. Os autores abordados são: Chauí, para referência histórica da Cultura em geral; Lipovestky e Serroy, para uma reflexão sobre a atual situação planetária em relação ao seu modo de viver Cultura, a Cultura-mundo; e Hernández e Martins, para uma análise da Cultura Visual e seus aspectos rizomáticos como resposta a um novo tipo de campo de saber necessário para atualidade. A teoria dos rizomas é fundamentada por Deleuze e Guattari.

A terceira parte busca conectar alguns tópicos relacionados aos temas estudados nas disciplinas de Mestrado “Docência e Pesquisa” e “Tecnologia educacional e leitura de imagens na educação básica”, abordando conexões entre novos saberes (Tardif), autonomia (Contreras), as tecnologias de informação e comunicação (Kenski), e a Cultura Visual (Hernández).

4.1 O ENSINO DE ARTE NO BRASIL

Não é intenção desta dissertação detalhar todo o processo histórico do Ensino de Arte no Brasil, até porque o mesmo já vem sendo minuciosamente explorado e investigado por vários autores, e não caberia nesta dissertação levantar todas as etapas de como a Educação da Arte foi trabalhada no contexto brasileiro. Entre os pesquisadores do tema, ressalto os trabalhos de Dulce Osinski, Rejane Galvão Coutinho, Heloísa Ferraz, Maria Fusari, e especialmente as publicações de Ana Mae Barbosa.

No tratamento investigativo da trajetória do Ensino de Arte no Brasil, Barbosa defende em máxima instância que a crise econômica está obrigando todos os países a reverem suas posições e de metodologias que assegurem boa produção, mas segundo a autora é preciso lembrar que Arte é a produção mais importante do ser

humano, e que os estudos da Cultura Visual, incluindo o de design vêm expandindo os conceitos de Arte e de suas possibilidades de Ensino (BARBOSA, 2015).

O recorte aqui escolhido do processo histórico do Ensino de Arte é especialmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB) e dos Parâmetros Educacionais Curriculares de 1998 (PCN). Não obstante, optou-se aqui por um resumo explicativo da trajetória referida, pois é necessário traçar uma linha de continuidade para situarmos o contexto histórico.

O Ensino de Arte no Brasil (numa visão da Europa como modelo) começa sobre o domínio Jesuíta transmitindo os moldes barrocos nas oficinas de trabalho. Tais moldes que se originaram aproximadamente em 1550, só foram repensados em 1808 com a influência francesa e a fundação da Academia Imperial de Belas Artes, no qual o neoclassicismo e o ensino através das cópias de moldes clássicos predominaram, sendo a primeira institucionalização sistemática do Ensino de Arte. Segundo BARBOSA e COUTINHO (2011) quase sempre os modelos estrangeiros foram tomados de empréstimo numa forma já enfraquecida e desgastada, sendo que a Missão Francesa foi na realidade uma invasão Cultural.

Até 1870 pouco se contestou o modelo de Ensino de Arte da Academia Imperial das Belas Artes, que foi em parte utilizado pela escola secundária. Nas escolas secundárias particulares para meninos e meninas, imperava a cópia de retratos de pessoas importantes, de santos e a cópia de estampas, em geral europeias, representando paisagens desconhecidas aos nossos olhos acostumados ao meio ambiente tropical. Estas paisagens levavam os alunos a valorar esteticamente a natureza europeia e depreciar a nossa pela rudeza contrastante. É interessante notar que no século XIX poucos países do Novo Mundo instituíram o Ensino de Arte para meninos nas escolas de elite. O mais comum é que a Arte tivesse lugar apenas nas escolas de meninas de alta classe. No Brasil isto ocorreu porque a elite brasileira esteve no período colonial mais ligada aos modelos aristocráticos do que aos modelos burgueses como nos outros países americanos. (BARBOSA e COUTINHO, 2011, p.8).

Após 1870, os principais temas educacionais discutidos eram a alfabetização e a preparação para o trabalho. Era observado a necessidade de um ensino do desenho apropriado e que fosse um importante aspecto da preparação para o trabalho industrial (BARBOSA e COUTINHO, 2011).

Foi apenas por volta de 1914 que a pedagogia experimental buscou estudos das características do desenho infantil e teve-se o início da livre expressão da criança.

De 1914 a 1927, há influências da pedagogia experimental. Primeiras investigações sobre as características da expressão da criança através do

desenho. Uso do desenho como teste mental. Valorização da livre expressão da criança como instrumento de investigação para testes mentais (inteligência e tipologia psicológica), não como atividade considerada em si mesma importante. Concepção do desenho da criança como produto interno que reflete sua organização mental, porém como desvio artístico, imperfeição formal e representação inadequada, mas autocorrigível. Primeiras condenações aos modelos impostos à observação, permitindo à criança procurar seu próprio modelo a partir de sua própria imaginação. (BARBOSA, 2008, p. 41.)

A partir de então, a influência de artistas modernistas como Anita Malfatti, Tarsila do Amaral, Mário de Andrade e das ideias da Arte como experimentação do filósofo e pedagogo John Dewey, auxiliam a repensar a educação. Há o surgimento do Movimento da Escola Nova e de reformas estaduais.

De 1927 a 1935, acontece o despertar para modernidade, repercussão da semana de Arte moderna na educação artística. Despertar da consciência nacional. O movimento da escola nova deflagra reformas educacionais com o objetivo de democratização da sociedade para superação do sistema oligárquico. Manifestar das preocupações com a necessidade de adaptar modelos educacionais estrangeiros. (BARBOSA, 2008, p.42.)

Acontece então que nos anos seguintes o Estado Novo interrompe o desenvolvimento do Movimento pela Escola Nova, perseguindo educadores e criando grande entrave ao desenvolvimento da Arte/educação. Segundo Barbosa e Coutinho (2011), foi nessa época em que se solidificou alguns procedimentos já ensaiados na educação brasileira anteriormente, como o desenho geométrico na escola secundária e na escola primária, o desenho pedagógico. Estes entraves vão marcar os anos subsequentes, até a visão de Arte ser sugerida como meio de expressão.

É precisamente o argumento de que a Arte é uma forma de liberação emocional, que permeou o movimento de valorização da Arte da criança no período que se seguiu ao Estado Novo. A partir de 1947, começaram a aparecer ateliês para crianças em várias cidades do Brasil, em geral orientados por artistas que tinham como objetivo liberar a expressão da criança, fazendo com que ela se manifestasse livremente sem interferência do adulto. (BARBOSA e COUTINHO, 2011, p. 22).

Entre os anos de 1948 a 1958, com a queda da ditadura de Getúlio Vargas e a redemocratização, alguns princípios da Escola Nova retornam. É nesta época que foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), pela Federação Nacional de Comércio; Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Social da Indústria (SESI), amparados pela Confederação Nacional da Indústria. Por outro lado, são criados também vários ateliers de Arte e escolinhas,

algumas em funcionamento até hoje, como o Centro Juvenil de Artes Plásticas em Curitiba (Antigo atelier de Artes Guido Viaro)¹⁶. Nos anos posteriores, existem experiências escolares que visavam, sobretudo, investigar alternativas variáveis para os currículos e programas determinados como norma geral pelo Ministério de Educação. A presença da Arte nos currículos experimentais foi a tônica geral. (BARBOSA e COUTINHO, 2011). Estas escolas e experimentações duraram até a chegada da ditadura.

A ditadura de 1964 perseguiu professores e escolas experimentais foram aos poucos desmontadas sem muito esforço. Era só normatizar e estereotipar seus currículos tornando-as iguais as outras do sistema escolar. Até escolas de educação infantil foram fechadas. A partir daí, a prática de Arte nas escolas públicas primárias foi dominada, em geral, pela sugestão de tema e por desenhos alusivos a comemorações cívicas, religiosas e outras festas. (...) Entretanto, por volta de 1969, a Arte fazia parte do currículo de todas as escolas particulares de prestígio, seguindo a linha metodológica de variação de técnicas. Eram, porém, raras as escolas públicas que desenvolviam um trabalho de Arte. (BARBOSA e COUTINHO, 2011, p.27).

Em 1971 é consolidada a Reforma Educacional através da LDB 5692/71 e estabeleceu um novo conceito de Ensino de Arte: a prática da polivalência. É a partir desta época também que se iniciam os cursos Universitários de Licenciatura em Educação Artística. Segundo esta reforma, as Artes plásticas, o desenho, a música e as Artes cênicas (teatro e dança) deveriam ser ensinadas conjuntamente por um mesmo professor da primeira à oitava séries do primeiro grau (BARBOSA e COUTINHO, 2011). Para críticos do movimento pode-se dizer que em geral os cursos eram de cunho tecnicistas e o Ensino de Arte tinha um caráter pouco humanista, além de em termos estruturais, contar com escolas públicas desatualizadas em relação às escolas privadas elitizadas que ofereciam uma maior preparação para a entrada em cursos de nível superior.

Foi na década de 1980 para 1990 que despontam fortes críticas às práticas do Ensino de Arte executadas anteriormente e são criadas associações de Professores de Arte. Através de vários encontros nacionais e internacionais, as associações propõem uma reformulação nos cursos universitários. Em 1983 começa a se

¹⁶ CJAP – Desde década de 50 do século passado, a existência do CJAP era considerada de fundamental importância porque supria um espaço Cultural educativo, no qual a população infantil encontrava, na educação através da Arte, a liberdade de criação. Este Centro de Artes passou a ser então, um atelier livre e um laboratório em que a criança podia desenvolver sua criatividade. Já modificadas as primeiras finalidades, o aluno desta época era um frequentador que participava de diversas oficinas. Retirado do site <http://www.cjap.seec.pr.gov.br>, acesso em 21/04/2018,

estabelecer as bases da Proposta Triangular¹⁷, nos Parâmetros Curriculares Nacionais que são diretrizes que retornam, não explicitamente, eixos de Meta para Artes plásticas, com a nomenclatura de produção, apreciação e reflexão (ou contextualização). Tais orientações do Ministério da Educação e Cultura - MEC, elaboradas a partir de 1995, determinam as especificidades do conhecimento artístico em quatro modalidades: Artes visuais, música, teatro e dança. Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais/Artes para o Ensino Fundamental, Referenciais Curriculares para a Educação Infantil e Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio trataram de explicitar os conteúdos de música, Artes cênicas, Artes visuais, dança e suas metodologias específicas. Ficaria assim extinta (em teoria) a polivalência do professor que trabalhava com a Educação Artística, prevista na lei anterior 5692/71, na qual todos os conhecimentos artísticos estariam representados por uma única disciplina. Na prática, ainda é o mesmo professor que precisa ministrar as quatro áreas, mesmo não tendo formação específica. Em dezembro de 1996 é aprovada a Lei de Diretrizes e Base (LDB) 9394, que, com o Art. 26, 2º parágrafo, institui o Ensino de Arte como componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica.

Atualmente, após a Medida Provisória nº 746 de 2016, que trata da reformulação do Ensino Médio e aprovação do texto definitivo da Lei nº 13.415, de 2017, o governo de Michel Temer aprova mudanças significativas em toda a estrutura do ensino, em especial a do Ensino Médio, retrocedendo mais uma vez a forma tecnicista.¹⁸

¹⁷ Segundo Barbosa (1998), a origem dessa proposta remete a duas triangulações. Um triângulo consiste de três vertentes do ensino e da aprendizagem da Arte: fazer artístico, leitura da imagem (obra de Arte) e contextualização (história da Arte). Um outro triângulo nos remete a tríplice influência que a originou: os movimentos das Escuelas al Aire Libre do México, os Critical Studies (estudos críticos) da Inglaterra e a proposta da *Disciplined-based Art Education* (DBAE), dos EUA. Segundo Barbosa (1998), para elaborar a Proposta Triangular, recorreu à ideia de antropofagia Cultural, após analisar as diferentes propostas internacionais. A Proposta de Barbosa está em constante transformação e ainda hoje se reconfigura conforme a necessidade: de início chamada metodologia triangular, passou a ser chamada proposta triangular, ainda de abordagem triangular (2005). Em uma de suas entrevistas, Barbosa (2004) até mesmo aborda a metodologia zigzag. Todas são possibilidades que autora nos apresenta sobre um pensar o como pode-se ensinar Arte.

¹⁸ A constatação de que as mudanças propostas nessas audiências foram advindas de pessoas ou entidades com maior aderência ao governo de Michel Temer, que possuem vínculos com outros órgãos de governo ou com o setor privado, evidenciaram uma correlação de forças que privilegiou o atendimento dos interesses desse grupo em detrimento dos demais. Esses embates caracterizaram um movimento no qual discursos e argumentos foram se instituindo como posições hegemônicas ou contra-hegemônicas, e a partir das quais se consolidou o processo da reforma no âmbito do legislativo federal. (RIBEIRO, 2017, p.397).

No que se refere ao Ensino de Arte, a subjetividade do texto deixa à deriva tantas conquistas que pareciam estar firmadas ao longo de tanto esforço. Na redação anterior da LDB 9394:

Art. 26 - § 2º O Ensino de Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento Cultural dos alunos.

O novo texto aprovado em 2017 sem aprovação da comunidade escolar diz:

Art. 26 - § 2º O Ensino de Arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

Em primeira análise percebe-se duas notáveis diferenças:

- 1- Não há obrigatoriedade explícita no texto, do Ensino de Arte em todos os níveis da Educação Básica.¹⁹
- 2- A retirada textual da promoção do desenvolvimento Cultural dos alunos.

Existem outros pontos a serem refletidos ainda, como formulação de uma Base Nacional Comum e a divisão categórica em quatro áreas de conhecimento mais a formação técnica:

I - Linguagens e suas tecnologias; II - Matemática e suas tecnologias; III - Ciências da natureza e suas tecnologias; IV - Ciências humanas e sociais aplicadas; V - Formação técnica e profissional.

De modo que é reconhecido de certa forma o Ensino de Arte, mas não a obrigatoriedade da disciplina no Ensino Médio, estando por exemplo atrelada à área de linguagens. Questiona-se ainda no Art. 36:

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação: I - demonstração prática;
II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;
III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;
IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;
V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;
VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias. (BRASIL, 2017).

¹⁹ Segundo a LDB 9394/96: Art. 21. A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

Ainda que o propósito desta dissertação não esteja exclusivamente pautado no que ocorre nos trâmites políticos, é essencial que haja uma discussão profunda do que acontece nas entrelinhas do poder (ou dos poderes). Existem interesses socioeconômicos que propulsionaram as alterações na LDB a toque de caixa? Quais e de quem seriam esses interesses? As Universidades e o meio acadêmico em geral foram consultados? As comunidades escolares tiveram tempo hábil de debater em relação aos ocorridos? O que as mais de mil escolas ocupadas em oposição podem significar?²⁰ Quais serão os possíveis cenários de uma educação pública sem investimentos, desqualificada e que tem como característica fundamental a formação de mão-de-obra? As imagens nas mídias sociais, vinculadas à internet ou à televisão, influenciaram as escolhas políticas para a “reformulação” do Governo?

Segundo Monica Ribeiro (2017), ao analisar as novas propostas governamentais, fica claro que o desgaste feito pela imagem disponibilizada na mídia contribuíram para o enfraquecimento da luta pela democracia e por questões populares:

O forte desgaste sofrido pelos setores populares, assim como pelos partidos de oposição, tem impedido e/ou dificultado ações contra hegemônicas de caráter efetivo. Por isso, mesmo os movimentos e protestos organizados por tais ações — embora tenham o efeito de tornar públicas as insatisfações com tais políticas — não encontram respaldo nos poderes instituídos, nem mesmo na população em geral, submetida a processos de convencimento midiáticos para reverter, de imediato, o quadro configurado. (RIBEIRO, 2017, p.401).

Refletindo na significância desta dissertação, pergunta-se: como a Cultura Visual e o Ensino de Arte podem auxiliar na compreensão destas questões? E quais respostas e soluções podemos imaginar para as novas realidades possíveis? Hernández aposta na Educação da Cultura Visual como uma possibilidade de dar voz aos que não possuem alcance de comunicação da grande mídia, e é nesta perspectiva que estaria a recuperação do poder da escola:

Na atualidade, recuperar o poder na Escola implica, entre outras decisões, autorizar e dar visibilidade, sem paternalismo, às vozes dos que não têm voz. Posição que se converte em uma necessidade de não fracassar diante da burocracia e do controle que regem hoje as políticas educacionais e que

²⁰ Em 2016 mais de mil escolas foram ocupadas por estudantes de Ensino Médio, em protesto às alterações do Ensino. Alguns dos sites que noticiaram o assunto:
<http://www.politize.com.br/ocupacoes-de-escolas-entenda/>
<https://noticias.uol.com.br/opiniao/coluna/2016/11/13/ocupacoes-das-escolas-por-que-devemos-ouvir-os-estudantes.htm>
https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/24/politica/1477327658_698523.html

impedem, por exemplo, de pensar e transformar em prática uma "nova narrativa" dos diferentes membros da comunidade escolar. Uma narrativa que considere que o pedagógico é também uma prática política e que não se reduz ao processo de ensino-aprendizagem. O que implica prevenir-se dos discursos que procuram, sob a aparência de neutralidade e de objetivismo, delinear visões do mundo e de representações do sujeito que excluem e deixam à margem muitas das representações identitárias existentes. (HERNÁNDEZ, 2008, p.39).

Deste modo, podemos ao menos inferir que a relação entre poderes, partidos políticos, as políticas de educação e toda conjectura do que acontece na sociedade estão atrelados a identidade e Cultura inerente de seu povo. Assim, pensando na realidade de nossas salas de aula, percebe-se que os jovens são os últimos a serem ouvidos e que, assim como professores, não possuem vozes.

A chave da educação não depende do acordo entre partidos nem do superpoder de um partido. Os partidos são cada vez mais excêntricos no que diz respeito à sociedade juvenil e à transformação que representa sua forma de Cultura, que consideram, por consequência, excêntrica, necessitada de uma forte correção. Diagnosticam o fracasso dos rapazes como efeito da falta de autoridade, da perda da virtude do esforço, da falta de presença nas salas de aula e das frequentes mudanças na lei. Não se perguntam, por outro lado, por que os alunos se esforçam tão pouco, por que não respeitam os professores ou por que não prestam atenção, geralmente, durante as aulas. Não será porque os conteúdos e as formas do ensino se encontram em uma crise substantiva e extensiva, tão radical quanto universal? (...) Toda lei que o Parlamento aprove em seus salões, alheia à revolução Cultural, será reprovada logo depois das classes. Porque, aquele que produziu a lei ignora a condição deste novo sujeito, como pode esperar que o discente se converta em um consumidor satisfeito: Se os políticos e os clérigos desdenham do tipo de Cultura que os jovens respeitam, como não prognosticar que serão correspondidos com igual desdém? (VERDU, 2005, citado por HERNÁNDEZ, 2007, p.36).

A questão do impacto social e político das atuais Culturas, incluindo a Cultura Visual, só é possível de ser questionada mais amplamente a partir dos conceitos do que se entende por Cultura.

4.2 PENSANDO E REPENSANDO O QUE É CULTURA

É necessário pensar e repensar o sentido e os conceitos de Cultura, já que se pretende justamente refletir a partir da, e pela Cultura Visual. O fato é que o sentido de Cultura se altera ao longo do percurso humano, assim como suas articulações com aspectos políticos, científicos, religiosos e artísticos. Se o resultado de toda ação humana ao longo do tempo pode ser chamado de Cultura, disso resulta um vasto universo de entendimentos e conceptualizações sobre o tema. Segundo Pimentel:

Podemos entender a Cultura como o conjunto de criações do espírito humano. E sendo assim, compreendemos ainda que, além de criada, ela também é aprendida. (...) A Cultura designa uma estrutura social no campo das ideias, das crenças, dos costumes, das Artes, da linguagem, da moral e do direito. Isto revela os modos de vida de um povo, em sua extensão e complexidade, e traduz-se nas formas de sentir, agir e pensar de uma coletividade que aprende, inova e renova seu próprio modo de criar e fazer as coisas. (PIMENTEL, 2007, p. 18).

Neste contexto, é necessário entender Cultura a partir de um vetor, de uma direção, de um sentido. E este sentido (originalmente ao menos) sempre foi a busca pela evolução, seja ela social, coletiva ou individual, como será visto em seguida.

Resgata-se o termo Cultura do latim, que segundo Chauí (2008), derivaria do verbo latino *colere* que, originalmente, era utilizado para designar o cultivo ou o cuidado com a planta. Por analogia, o termo foi empregado para outros tipos de cuidados, como o cuidado com a criança (*pueriCultura*) ou o cuidado com os deuses (*culto*). É assim que podemos pensar que Cultura era o cuidado com tudo que dissesse respeito aos interesses do homem, quer fosse material ou simbólico e para tanto era preciso a preservação da memória e a transmissão de como deveria se processar esse cuidado, daí o vínculo com a educação e ao cultivo do espírito. O homem culto teria então uma interioridade “cultivada para a verdade e a beleza, inseparáveis da Natureza e do Sagrado”. Como cultivo, a Cultura era concebida como uma ação que conduz à plena realização das potencialidades de alguma coisa ou de alguém; era fazer brotar, frutificar, florescer e cobrir de benefícios. (CHAUÍ, 1986, p11; 2008, p.55)

O que acontece é que este sentido se modifica ao longo do tempo, e em pelo menos três momentos posteriores a sua conceitualização, são marcadas por períodos de uma Cultura que se quer ser estabelecida. A primeira delas, no auge do iluminismo do século XVIII, faz com que Cultura seja sinônimo de civilização, e sendo assim, Cultura é a medida entre povos mais civilizados e menos civilizados. Chauí afirma que a Cultura passa a ser encarada como um conjunto de práticas (Artes, ciências, técnicas, filosofia, os ofícios) que permitem avaliar e hierarquizar o valor dos regimes políticos, segundo um critério de evolução. Avalia-se o progresso de uma civilização pela sua Cultura e avalia-se a Cultura pelo progresso que traz a uma civilização. (CHAUÍ, 2008, p. 55).

Justamente pelo entendimento que o progresso é a medida da Cultura, em um segundo momento no século XIX, com o surgimento de uma antropologia baseado no iluminismo, é preciso de alguma forma estabelecer um padrão para este progresso. Esse padrão não foi nada menos que a Europa capitalista e todo o pacote mercantilista e industrial a ela agregado.

As sociedades passaram a ser avaliadas segundo a presença ou a ausência de alguns elementos que são próprios do ocidente capitalista e a ausência desses elementos foi considerada sinal de falta de Cultura ou de uma Cultura pouco evoluída. Que elementos são esses? O Estado, o mercado e a escrita. Todas as sociedades que desenvolvessem formas de troca, comunicação e poder diferentes do mercado, da escrita e do Estado europeu, foram definidas como Culturas “primitivas”. Em outras palavras, foi introduzido um conceito de valor para distinguir as formas Culturais. (CHAUÍ, 2008, p.56)

Nos meados do século XX, este conceito é ampliado e revisado por diversos antropólogos e filósofos europeus, sendo dessa época ensaios como *A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica* de Walter Benjamim (1934), e *A indústria Cultural o iluminismo como mistificação das massas* de Theodor Adorno e Max Horkheimer (1947). O termo Cultura passa a ter uma abrangência que não possuía antes, e parafraseando Chauí, agora é todo o entendimento dos sistemas de relações sociais, particularmente os sistemas de parentesco ou a estrutura da família, das relações de poder, da guerra e da paz, da noção de vida e morte. Passa também a ser entendida como “produção e criação da linguagem, da religião, da sexualidade, dos instrumentos e das formas do trabalho, das formas da habitação, do vestuário e da culinária, das expressões de lazer, da música, da dança, das criações artísticas.” (CHAUÍ, 2008, p.57).

O problema é que nesse contexto, explicita-se mais claramente dicotomias próprias de uma sociedade dividida em classes, que reverberam até hoje no âmbito antropológico, filosófico e acadêmico: a Cultura é igualmente dividida grosso modo, em Cultura dominada e Cultura dominante, Cultura opressora e Cultura oprimida, Cultura de elite e Cultura popular. Seja qual for o termo empregado, o que se evidencia é um corte no interior da Cultura entre aquilo que se convencionou chamar de Cultura formal, ou seja, a Cultura letrada, e a Cultura popular, que corre espontaneamente nos veios da sociedade (CHAUÍ, 2008, p.57).

A Cultura popular possui diversas conotações e assim como o conceito de Cultura foi se alterando, o conceito de Cultura popular também o foi. Durante o século

XVIII, se tem origem da Cultura popular como antagônica à Cultura erudita, sendo que a primeira seria a realizada pelo povo (não elitizado), justamente por não ter bases eruditas acessíveis somente as classes mais elitizadas. Segundo Chauí (2008), as diferentes formas de conceito de Cultura vistos anteriormente descrevem a Cultura do povo das seguintes formas: pela visão do século XVIII, o iluminismo francês considera Cultura popular o resíduo de tradição, misto de superstição e ignorância a ser corrigido pela educação do povo; pela visão do romantismo do século XIX que Cultura popular é a Cultura do povo bom, verdadeiro e justo, ou aquela que exprime a alma da nação e o espírito do povo. Já no século XX, é uma amálgama de ambas as ideias:

[O conceito de Cultura] vindo dos populismos do século XX, mistura a visão romântica e a iluminista; da visão romântica, mantém a ideia de que a Cultura feita pelo povo só por isso é boa e verdadeira; da visão iluminista, mantém a ideia de que essa Cultura, por ser feita pelo povo, tende a ser tradicional e atrasada com relação ao seu tempo, precisando, para atualizar-se, de uma ação pedagógica, realizada pelo Estado ou por uma vanguarda política. (CHAUÍ, 2008, p. 57)

É nessa época de polarização de Culturas que explode no mundo o advento da indústria Cultural e da Cultura de massas, explicados por Adorno e Horkheimer (1947) como alienante e planificadora, e criticado pela desconstrução da aura da Arte, na época em que as obras podem ser replicadas massivamente conforme apontava Benjamin (1934). Perdida a aura, a Arte não se democratizou, massificou-se para consumo rápido no mercado da moda e nos meios de comunicação de massa, transformando-se em propaganda e publicidade, sinal de status social, prestígio político e controle Cultural. (CHAUÍ, 2000, p.422)

Existe um ocultamento não evidenciado na divisão da Cultura popular e da Cultura elitista reforçada com o surgimento da Cultura de massa ou da indústria Cultural. É inevitável por se tratar de indústria que o valor de obras de Arte e bens Culturais sejam atreladas ao valor de um suporte mercado classificando-as entre boas e ruins, caras e baratas, raras e comuns. Observa-se por um lado o discurso de garantia do direito de todos à totalidade da produção Cultural, por outro lado a indústria Cultural enfatiza a divisão social tonificando o discurso da divisão entre elite “cult” e massa “inculta”. Some-se a isso ainda a apropriação da produção Cultural popular e elitista, para um produto que deva atingir o gosto mediano e temos à mercê a distribuição de uma ideologia rasa que busca agradar a maioria, pois inadvertidamente precisa de público, de consumo, de venda.

A chamada Cultura de massa se apropria das obras Culturais para consumi-las, devorá-las, destruí-las, nulificá-las em simulacros. Justamente porque o espetáculo se torna simulacro e o simulacro se põe como entretenimento, os meios de comunicação de massa transformam tudo em entretenimento (guerras, genocídios, greves, festas, cerimônias religiosas, tragédias, políticas, catástrofes naturais e das cidades, obras de Arte, obras de pensamento). É isto o mercado Cultural. (CHAUÍ, 2008. P.61)

Essas perspectivas históricas de Cultura estão em contínua transformação e é inevitável o pensar da Cultura em nossa época presente, sobre suas tendências e motores, suas probabilidades e implicações. Para tanto, segue-se duas correntes de pensamento sobre a Cultura presente: a Cultura-mundo de Gilles Lipovetsky e Jean Serroy e a Cultura Visual, aqui baseada nos estudos de Raimundo Martins e Fernando Hernández. Essas abordagens contrastam e questionam a classificação de Cultura popular, erudita e de massa, e por este motivo devem ser analisadas

4.3 CULTURA-MUNDO

Esse trecho parte da revisão do livro “Cultura-mundo: reposta a uma sociedade desorientada” de Lipovetsky e Serroy (2011), no qual os autores abordam uma nova concepção de mundo e da sociedade, e conseqüentemente de Cultura. Essa visão de Cultura é abordada nesta dissertação pela importância de um conceito de Cultura que integra o exagero dos apelos visuais na economia, com a transformação que o mundo da Arte sofreu nas últimas décadas. Tal conceito de Cultura (chamada pelos autores também de hipercapitalismo), mostra um mundo que necessita de um novo rumo, uma nova visão pedagógica e também humana, que repense a escola hoje deteriorada, com o melhor do antigo, e também com o melhor do novo. (LIPOVETSKY e SERROY, 2011).

O mundo “hipercapitalista”, seria para os autores, a sociedade do mercado, do conhecimento expansivo e exponencial, das mídias, do audiovisual, das imagens. Um mundo em que não se distingue mais a oposição entre Cultura popular e Cultura erudita, ou civilizadamente elitizado e primitivamente popular. Um mundo que divulga globalmente a Cultura da tecnociência, do mercado, do indivíduo, das mídias, do consumo, mas ao mesmo tempo promove outra infinidade de novos problemas tanto globais como individuais. Um mundo que se torna Cultura e uma Cultura que se torna mundo. (LIPOVETSKY e SERROY, 2011).

Os autores partem dos conceitos anteriormente tratados, nos quais a Cultura foi pré-estabelecida em três momentos. O primeiro momento, estimado no humanismo clássico, nos fala da Cultura como cultivo, que ordena o mundo, perpetuando-se de geração em geração de forma a estabelecer o funcionamento social, associados por vezes aos ancestrais ou deuses. O segundo momento é coincidente com os adventos das grandes democracias que valorizam a igualdade, liberdade e laicidade, estabelecendo uma Cultura revolucionária, determinantes para os modelos políticos, judiciários, éticos, cotidianos, literários e artísticos. No final deste segundo momento, a Cultura dos modernos se opõe ao universo do hierárquico e do imutável, no qual experimentações estabelecem novos paradigmas e norteadores, como a Arte que não mais se sujeita aos valores comerciais, nem ao agrado do público. A Arte vanguardista se recusa as consagrações burguesas e as leis do mundo econômico e da indústria Cultural. (LIPOVETSKY e SERROY, 2011).

A partir de então temos uma terceira versão de Cultura estabelecida a partir das sociedades contemporâneas na era da globalização, momento em que os contramodelos da sociedade se perderam. Não se busca erradicar o passado, mas reabilitá-lo, ao mesmo tempo em que se avança na revitalização das identidades coletivas e individuais guiadas pelas lógicas do consumismo. Este novo regime de Cultura é o da hipermodernidade. (LIPOVETSKY e SERROY, 2011).

Posteriormente esta modernidade antes questionada é consumada e afirmada, enfraquecendo os conceitos que definiam os conflitos tradição/modernidade, liberalismo/consumismo, burguesia/proletariado, erudito/popular. E nesse quadro a própria Arte/Indústria Cultural, pois segundo os autores, a Arte cai na Cultura-mundo quando:

O elemento de oposição constituído pelas vanguardas é ele próprio integrado na ordem econômica, quando a Cultura não constitui mais “um império em um império”, quando o mercado coloniza a Cultura e os modos de vida. Quando igualmente, as mídias e o ciberespaço se tornam instrumentos primordiais da relação com o mundo, e através deles, afirma-se novas formas de vida transnacional, novas percepções de mundo marcadas pelas interdependências e pelas crescentes interconexões. Na idade moderna, as transformações mais importantes das esferas Cultural foram impulsionadas pela dinâmica da ideologia individualista, com suas exigências de liberdade e de igualdade; na era da hipermodernidade, a economia e seu poder multiplicado é o que se impõe como a instância principal da produção Cultural. (LIPOVETSKY e SERROY, 2011. p.14).

Vivencia-se hoje então um terceiro tipo de hiperCultura, que não visa mais as antigas oposições alta Cultura/baixa Cultura, Cultura material/Cultura ideológica. A

questão da Cultura-mundo atual constitui-se de vários polos que a estruturam: Cultura tecno-científica, Cultura do indivíduo, Cultura midiática, Cultura ecologista, Cultura Visual entre outros elementos e definições que se inter-relacionam. (LIPOVETSKY e SERROY, 2011).

Novamente, parece que a escola pública brasileira de modo geral, ainda não percebe as mudanças Culturais estabelecidas nas últimas décadas. Insiste estar inserida nos modelos antagônicos pré-estabelecidos citados anteriormente. Em tempos de Cultura-mundo, os alunos estão sujeitos ao que caracteriza a sua própria época:

Hipertrofia da oferta mercantil, a superabundância de informações e das imagens, a oferta excessiva de marcas, a imensa variedade de produtos alimentares, restaurantes, festivais, músicas, que agora podem ser encontradas em toda parte do mundo, em cidades que oferecem as mesmas vitrines comerciais. Jamais o consumidor [e o aluno] teve à sua disposição tantas escolhas em matérias de produtos, moda, filmes, leituras; jamais as pessoas puderam viajar tanto, descobrir lugares Culturais, provar tantos pratos exóticos, ouvir tantas músicas variadas, decorar sua casa com objetos tão diversos vindos de outras partes do mundo. A Cultura-mundo designa a espiral da diversificação das experiências consumistas e ao mesmo tempo um cotidiano marcado por um consumo cada vez mais cosmopolítico. (LIPOVETSKY e SERROY, 2011. p.15).

Esta Cultura oferta às pessoas um número cada vez maior de informações e imagens que se espalham sem critérios claros. De mesmo modo os medos e as preocupações se alastram pela Cultura-mundo: ataques terroristas, doenças globais, crises financeiras, os perigos da radioatividade. É assim que as democracias se reorganizam e se pacificam, da mesma maneira que a experiência do espaço-tempo. (LIPOVETSKY e SERROY, 2011).

Porém, o mundo hipermoderno não é reunificado, uno. E essa pluralidade dissemina uma desorientação e desestabilização, já que quanto mais os princípios do liberalismo moderno (o individualismo e o mercado) governam o mundo democrático, mais desorientada parece a população. Isso porque segundo os autores:

[...] jamais tivemos acesso a tantas informações, jamais o conhecimento detalhado sobre a situação do mundo foi tão grande e jamais o sentimento de compreensão de conjunto dele pareceu tão frágil e confuso. Eis-nos destinados a uma desorientação inédita e ao mesmo tempo planetária. [...] A Cultura-mundo da hipermodernidade coincide com o fim da guerra fria e, mais amplamente, com a dissolução das ideologias progressistas que afirmam que a história tem um sentido, que ela avança necessariamente pelo caminho da liberdade e da felicidade. Esse otimismo historicista envelheceu, perdemos a fé em um futuro radioso e sempre melhor. Mesmo as ciências e tecnologias não alimentam mais a esperança de um progresso irreversível e contínuo, a tal ponto se acumulam as ameaças sobre o ecossistema. [...] A névoa

substituiu a certeza dogmática das grandes ideologias da história. É nesse cenário que aumentam o desencanto e a incerteza da Cultura-mundo. (LIPOVETSKY e SERROY, 2011. p.19).

Nesse cenário, os autores destacam as crises existências individuais e globais pairam sobre a sociedade, fazendo aumentar uma lista enorme de incertezas e preocupações: riscos de guerra de caráter nuclear, conflitos tribais, fanatismos identitários, limpezas étnicas, ressurgências nacionalistas, terrorismo de massa, fluxos de imigração de massa, tráfico de imigrantes, crimes cibernéticos e insegurança alimentar estrutural. No campo mais individual e regional: descrédito e desconfiança nos políticos e seus partidos, informações e critérios de direita e esquerda cada vez mais imprecisos.

A incerteza engloba ainda questões sobre a família: identidade sexual, as relações entre os gêneros, a educação, a moda, a alimentação, as novas tecnologias. Incertezas no âmbito racional: o caos intelectual e a insegurança psicológica, estímulo as crenças exotéricas. A incerteza dos valores morais e éticos: o dinheiro e o consumo desenfreado estimulam um egoísmo cobiçoso, multiplicador da delinquência e da criminalidade, banalização da violência, uma democracia sem fervor dos cidadãos, direitos humanos achincalhados. Cresce na Cultura-mundo uma imensa desorientação individual e coletiva. Um mundo que eleva a qualidade de vida favorece a educação de todos, libera os costumes, em que a vida se torna mais fácil pelos avanços e tecnologias, mas ao mesmo tempo mostra o crescimento alarmante de casos de ansiedade, depressão e suicídios. (LIPOVETSKY e SERROY, 2011).

Traçadas as bases do mundo hipermoderno, os autores Lipovetsky e Serroy (2011) definem a Cultura-mundo a partir de três fundamentos: 1- o fim da separação entre Cultura e economia; 2 – significativo desenvolvimento da esfera Cultural, e; 3 – absorção da esfera Cultural pela ordem mercantil. A Cultura que caracteriza a época hipermoderna não é mais o conjunto das normas sociais herdadas do passado e da tradição (a Cultura no sentido antropológico), nem mesmo o mundo exclusivo das letras e Artes (alta Cultura). Ela passou a ser um setor econômico cada vez mais expansivo, pois a Cultura-mundo designa o sistema econômico do capitalismo globalizado, sendo que as indústrias Culturais e o ciberespaço são suas peças constituintes essenciais. Assim, para os autores, a Arte passa a ter novas características:

A antiga lógica de antagonismo e de separação foi substituída por um processo de integração da Arte no sistema mercantil. A Cultura-mundo é testemunha da erosão das barreiras estritas que, não havia muito tempo ainda, separavam o mundo da alta Cultura do mundo comercial. Mas, da mesma maneira que o Cultural penetra o universo comercial, a Arte não se opõe mais ao mundo da economia. Entra-se na Cultura mundo-mundo quando a Arte não obedece mais a leis heterogêneas às da economia. Reciclada e formatada pelo mercado, a Arte tornou-se um elemento constitutivo da Cultura-mundo. Esse movimento de duplo sentido cria a mutação característica da hipermodernidade Cultural. Nos tempos de Cultura-mundo, a Cultura torna-se mundo das marcas e de consumo e o mundo mercantil torna-se, mais ou menos, Cultural. (LIPOVETSKY e SERROY, 2011. p.69).

A Arte moderna e as vanguardas do início do século XX possuíam um caráter de transgressão a todos os estilos clássicos de expressão: pintura, escultura, música, dança, literatura, arquitetura, etc. Buscava-se essencialmente a autonomia da Arte em si, rejeitava-se o passado, a autoridade dos grandes mestres, questionando inclusive o valor do que seria belo e do conceito do que se entende por Arte. Em contraponto, são lançadas obras que são reproduzidas em larga escala e destinadas ao grande público, definidas por Adorno e Horkheimer como indústrias Culturais. Estas obras assumem em geral as características de serem inautênticas, padronizadas e mantenedoras do convencional, justamente em oposição a Arte que se tornava revolucionária e inovadora. Por esses motivos, vários intelectuais criticam a Cultura de massa por ser alienante e manipuladora, uma caricatura das belas Artes, ofertando lazes instantâneos e prazeres efêmeros, o imediatismo consumista. Seguindo as lógicas da realidade comercial, choca-se com a ideia de Cultura como formadora e educadora da humanidade, para estabelecer-se no hedonismo individualista e do divertimento generalizado. (LIPOVETSKY e SERROY, 2011).

Por possuir forte caráter de obsolescência destinado ao consumo mercantil, a Cultura de massa deve se renovar e se recriar a todo instante. É nesse ponto que os autores mencionados, questionam que a indústria Cultural, mesmo nada tendo a ver com as transgressões vanguardistas, não deixaram, porém, de possuir certo aspecto revolucionário. “Pela primeira vez, há uma Cultura produzida não mais para uma elite social, mas para *todo mundo*, sem fronteiras de país nem de classes.” (LIPOVETSKY e SERROY, 2011. p.71). Isso se fortalece na medida em que novas invenções do campo da informação e da comunicação se fortalecem: a fotografia, o telefone, o disco, o rádio, a televisão e principalmente do cinema. É através do cinema que no início do século XX, se tem o princípio da Cultura-mundo, por disseminar modelos em

níveis globais, rompendo barreiras e ofertando divertimento e grandes espetáculos para serem consumidos pelas massas:

Com ele [o cinema] tem o início a primeira fase do que é verdadeiramente um Cultura-mundo, da qual ele aparece como uma forma prototípica, aquela que fornece o modelo e determina o rumo. Em primeiro lugar, porque os filmes americanos são rapidamente exportados e vistos em todos os continentes. Em seguida, porque sua linguagem é de fácil compreensão por todos. Enfim, porque o cinema lança uma nova figura do espetáculo moderno, a estrela que fará os homens e as mulheres de todo o planeta sonharem. Uma invenção produzida por uma fábrica de sonhos, Hollywood, que molda e difunde a imagem da estrela no mundo todo como o primeiro grande produto Cultural planetário, veiculando uma sedução e uma sublimação que alimentam o imaginário coletivo. (LIPOVETSKY e SERROY, 2011. p.74).

Segue-se ao cinema, alternando e ampliando a indústria Cultural e seu repertório, duas grandes forças que terminam por estabelecer um novo padrão no comportamento humano: a indústria da música e da televisão, que a partir da metade do século XX penetra os lares. Aliados e interconectados entre si, estabelecem novas linguagens carregadas de choques visuais e imagéticos. Soma-se a isso o caráter das informações em tempo real e transmissão de megaeventos ditados como de importância global: Jogos Olímpicos, a corrida espacial, assassinato do presidente Kennedy. Estabelece-se o que McLuhan chama de aldeia global, um mundo sem fronteiras, que a partir da década dos anos 1970 já é o modelo de mídia dominante das massas. (LIPOVETSKY e SERROY, 2011).

É nesse ponto que a mídia transforma o próprio mundo em informação, e é através das imagens que o comportamento e opiniões são estabelecidas. A seleção do mundo político, publicitário e econômico é ditado pelas regras das imagens da televisão. O ser humano pensa de acordo com as imagens que lhes são transmitidas, como afirmar os autores:

É pela imagem na tela que o mundo existe e que os homens o conhecem como ele se dá a ver, com visão, a hierarquia, a forma, a força que a imagem lhe confere. A televisão transforma o mundo: o mundo político, a comunicação política, a publicidade, os lazers, o mundo da Cultura. Daí em diante, existe apenas o que é visto na tevê, e visto pela massa, partilhado por todos. É o triunfo da sociedade da imagem e de seus poderes: a televisão aberta para o mundo e que, distante da oralidade e da Cultura escrita, o enquadra e o molda pelo ângulo de visão radicalmente inédito, ao mesmo tempo sedutor e uniformizador, que ele oferece. (LIPOVETSKY e SERROY, 2011. p.76).

O advento das imagens do cinema e da televisão que se espalharam no mundo foi apenas o primeiro ato da proliferação das telas na Cultura-mundo. O segundo ato

se dá por volta dos anos 1980-90 quando um novo tipo de tela se instaura: a tela virtual. De início a partir de pesados computadores empresariais, transmutou-se para o modo individual e portátil dos computadores pessoais e dos aparelhos celulares. Foi através da revolução digital que se estabeleceu o elemento decisivo para a Cultura-mundo: a internet. Ao ser humano, é dada a possibilidade de se conectar a qualquer outro ser humano do planeta através da grande teia, permitindo reinventar suas ações de maneira virtual: criar, vender, trocar, brincar, pintar, produzir; tudo isso é possível de ser realizado no mundo virtual. (LIPOVETSKY e SERROY, 2011).

A Cultura atual impõe o reino do virtual e o virtual que modela a nova realidade, na qual a própria economia e trabalho dependem do computador e dos meios digitais. Parafraseando os autores na Cultura-mundo, o ser humano nasce, vive, trabalha, ama, se diverte, viaja, envelhece e morre acompanhado, em todos os lugares por onde passa, por telas que o registram e o guiam: desde o feto nas imagens da ultrassonografia, passando por aplicativos e sites de relacionamentos e até mesmo a possibilidade da escolha do visual de seu caixão e de seu enterro. A economia, a sociedade, a Cultura e a vida cotidiana, todas as esferas são remodeladas pelas novas tecnologias da informação e comunicação: a sociedade das telas é a da sociedade informacional. (LIPOVETSKY e SERROY, 2011. p.77)

É neste novo modelo de Cultura que o indivíduo adquire a capacidade de interação, participação e produção das mídias, questionando de certa forma as mídias de via única que prevaleceram por mais de quarenta anos. As mídias emissoras perdem cada vez mais espaço para as mídias interativas como *blogs*, *fóruns*, e redes sociais. Neste campo, o indivíduo pode ser fotógrafo, produtor de vídeos e editor. Através de redes sociais é possível partilhar, discutir e divertir-se com qualquer outro ser humano conectado pela rede.

O universo comunicacional torna possível uma relação cada vez mais individualizada e personalizada com as mídias e as informações. Tal relação dada pelas imagens, que é por um lado consumista, por outro lado expressiva e participativa, afeta a existência inteira dos indivíduos os transformando significativamente. Principalmente a alteração dos sistemas tradicionais de acesso à Cultura: viagens através de museus virtuais ao invés dos museus físicos; *downloads* de músicas de qualquer parte do mundo ao invés da compra de mídias; de filmes em lugar do cinema; de *e-books* ao invés de bibliotecas. O mundo das telas e das imagens

deslocalizou, dessincronizou, desregulou o espaço-tempo da Cultura. (LIPOVETSKY e SERROY, 2011).

Essa superabundância de Cultura traz implícita em si um problema: o excesso gera desorientação, desestabilização. A multiplicação infinita de imagens e informações, em vez de libertar o indivíduo, o aprisiona na incerteza do real, da veracidade. Como afirma os autores:

Até então a Cultura se desenvolvia na ordem do finito e da raridade; na era hipermoderna, estamos no pleno desenvolvimento e na multiplicação ao infinito. [...] No Ocidente, a liberdade não é ameaçada pela falta, pela censura, pela limitação; ela o é pela superinformação, pela overdose, pelo caos que acompanha a própria abundância. Não é informação que falta: ela transborda. O que falta é um método de orientação nessa superfatura indiferenciada, para que se alcance uma distância analítica e crítica, que será a única a lhe dar sentido. Uma das grandes apostas da Cultura-mundo está aí: como educar os indivíduos e formar espíritos livres em um universo com informações em excesso? (LIPOVETSKY e SERROY, 2011. p.81)

Sendo assim, num mundo desorientado dentro do excesso de Cultura de imagens, a possibilidade de educar passa obviamente pela educação do olhar. Dentro da perspectiva em que cada vez mais a imagem virtual preenche os vazios existenciais, as propostas da educação através da Arte e pela Arte levam a direção a outro tipo de visão Cultural. A necessidade de discutir a probabilidade eficaz desta educação levou a escolha do tema norteador desta pesquisa: a Cultura Visual.

4.4 CULTURA VISUAL

As imagens constroem os sujeitos já que as mesmas estão carregadas de signos sociais, econômicos, Culturais. Na identificação sobre as definições do termo da Cultura Visual, a relação entre a contemporaneidade, as imagens e a formação do ser humano estão atreladas, como explicita Raimundo Martins:

As imagens nos constroem como sujeitos num labirinto de teias de significado que se interconectam nas dimensões sociais e simbólicas de Cultura. O conhecimento, assim como a Cultura, é construído a partir de múltiplas vozes, sentidos e perspectivas que refletem influências políticas, econômicas, religiosas e sociais. (MARTINS, 2015. P. 30)

Segundo Hernández (2007), a Cultura Visual ainda é um campo de estudos recente em torno da construção do visual nas Artes, na mídia e na vida cotidiana, e não se constitui uma nova disciplina. Para o autor, a definição do termo tende a convergir para uma série de propostas e práticas intelectuais e Culturais relacionadas

ao olhar e às “maneiras Culturais de olhar na vida contemporânea, especialmente sobre as práticas que favorecem as representações de nosso tempo e levam-nos a repensar as narrativas do passado.” (HERNÁNDEZ, 2007. P.22). Justamente por ser recente, a investigação sobre o que é Cultura Visual ainda carece de certa legitimidade. Para Martins:

Como campo de investigação recente, a Cultura Visual não tem o reconhecimento e legitimidade de disciplinas tradicionais como Arte, estética, história, história da Arte, literatura, antropologia, sociologia e várias outras. Essa condição de vulnerabilidade expõe a Cultura Visual a suspeitas e críticas que, na maioria das vezes, revelam pouca familiaridade com seus fundamentos epistemológicos e metodológicos, mas, principalmente, com as influências e o contexto intelectual que possibilitaram a emergência deste campo de estudo. (MARTINS, 2015, p. 32).

Para Hernández (2007), o campo de Cultura Visual estrutura-se na investigação prática e interpretativa do olhar. Este olhar gera a questão da subjetividade, do posicionamento crítico, da reflexão. Para o autor:

A expressão Cultura Visual refere-se a uma diversidade de práticas e interpretações críticas em torno das relações entre as posições subjetivas e as práticas Culturais e sociais do olhar. Desse ponto de vista, quando me refiro neste livro à Cultura Visual, estou falando do movimento Cultural que orienta a reflexão e as práticas relacionadas a maneiras de ver e de visualizar as representações Culturais e, em particular, refiro-me às maneiras subjetivas e intra-subjetivas ver o mundo e a si mesmo. (HERNÁNDEZ, 2007, p.22).

Existe uma aproximação entre Lipovetsky e Hernández que parece ficar evidente ao questionar a abordagem da educação acerca da formação de indivíduos que sejam educados a refletir sobre as informações que lhes chegam. Informações essas essencialmente visuais. Para Hernández (2007):

Vivemos e trabalhamos em um mundo visualmente complexo, portanto, devemos ser complexos na hora de utilizar todas as formas de comunicação, não apenas a palavra escrita. Se não se ensina aos estudantes a linguagem do som e das imagens, não deveriam ser eles considerados analfabetos da mesma maneira como se saíssem da universidade sem saber ler ou escrever? Devemos aceitar o fato de que aprender como se comunicar com gráficos, música, cinema é tão importante como comunicar-se com palavras. Compreender suas regras é tão importante como fazer com que uma frase funcione. (HERNÁNDEZ, 2007, p. 22).

Também há uma aproximação entre a citada Cultura-mundo de Lipovetsky e Serroy, com os estudos de Raimundo Martins (2015), quando ele cita que:

As Culturas das imagens estão vinculadas ao mundo contemporâneo através de relações entre conhecimento e poder que configuram a economia Cultural pós-moderna e sua realidade política. Disjunção e diferença definem a economia Cultural pós-moderna em que vivemos. Essa economia Cultural

pode ser caracterizada pelas tecnologias digitais que fascinam, surpreendem e até mesmo intimidam; pelos sistemas financeiros e fluxos de capitais que vêm e vão repentinamente, alterando as condições Culturais e a vida de milhares de pessoas. Também caracteriza a economia Cultural, as imagens e mídias que cruzam as antigas fronteiras nacionais e as narrativas Culturais emaranhadas numa visão iluminista que circulam entre o primeiro e o terceiro mundo. (MARTINS, 2015, p. 32).

Não se tem a pretensão de afirmar que ambos os autores corroboram das mesmas ideias e princípios, ou que ambos problematizam e buscam solucionar as mesmas questões. O fato é que ambos concordam com a ideia de que as imagens caracterizam e afirmam grande parte do mundo contemporâneo, incluindo as políticas e a economia. E que é urgente e necessário uma educação do olhar para que não sejamos expectadores passivos diante do bombardeio midiático que consome a maior parte do cotidiano das pessoas nos grandes centros urbanos.

as representações visuais têm a ver com a constituição de desejos, na medida em que ensinam a olhar e a olhar-se, contribuindo para a construção de representações sobre si e sobre o mundo (aquilo que constitui a subjetividade). Um meio para compreender estas mudanças, que repercutem fortemente na educação, é buscar aproximar-se, do ponto de vista de uma perspectiva crítica às representações visuais a que se vinculam crianças e aos jovens, prestando atenção especial a suas formas de apropriação e de resistência. (HERNÁNDEZ, 2007, p. 32).

A Cultura Visual, ainda um termo em construção e discussão, é vista de maneira ampla e essa discussão, como visto anteriormente, ainda carece de fortalecimento no meio acadêmico. Dentre outros, o texto o que parece abordar mais especificamente a busca pelo entendimento do termo em si é o de Fernando Hernández, “¿De qué hablamos cuando hablamos de Cultura Visual?” publicado em 2005 na Revista Educação e Realidade.

Parte-se então da pergunta: “O que é Cultura Visual?”. Logo de início o autor deixa claro a existência da grande multiplicidade de abordagens para o termo e ao mesmo tempo a preocupação sobre sua relevância. O que indica este interesse nos setores universitários são campos do conhecimento e saberes disciplinares relacionados, sendo um dos campos mais próximos a própria Arte em si (Hernández, 2005).

Daí que a noção de Arte não fica presa exclusivamente no que seria sua abordagem epistemológica, mas a partir de considerações institucionais que também apresentam diferentes definições. Essa diversidade é habitual pois se difunde num meio de redes de significado e não de verdades absolutas, universais e estancadas. A Cultura Visual compartilha tal dificuldade de definição de forma ainda mais evidente

já que não possui um marco institucional único que o auxilie a definir. (HERNÁNDEZ, 2005).

Pensando em conjunto com Wilson (2003) e Duncun (2001), Hernández aponta uma diferenciação entre campo disciplinar constituído (como a educação das Artes Visuais) e outro ainda emergente (estudos da Cultura Visual). Segundo os autores, baseando-se nas ideias de Deleuze e Guattari (2000), esta diferenciação ocorre comparando a Educação Artística (ou qualquer outro campo disciplinar instituído) com uma árvore, com suas raízes, seu tronco, seus galhos e ramos. Já a Cultura Visual seria comparada a um Rizoma, com todo seu complexo sistema abaixo da terra. “O rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos.” (DELEUZE E GUATTARI, 1995. p.14)

Ao abordar a metáfora do rizoma de Deleuze e Guattari (2000), Hernández enfatiza que os campos disciplinares constituídos seguem diretrizes um tanto fixas; porém a Cultura Visual (se aproximando dos rizomas) possui uma série de possibilidades (raízes subterrâneas) que podem se inter-relacionar com qualquer ponto de sua estrutura, inclusive quando rompido, não necessitando portanto de um centro definido para ter seu desenvolvimento.

Os rizomas também operam sob os princípios da multiplicidade e de ruptura, onde as conexões podem ser feitas para qualquer outra coisa, mesmo quando a conexão é quebrada, a estrutura rizomática renasce com um novo desenvolvimento ao longo das antigas linhas ou criando novas linhas. Os rizomas não operam hierarquicamente a partir de um centro definido, mas “qualquer ponto do rizoma pode ser ligado a qualquer outro, ou deve ser” (DELEUZE, 2000, p. 17, citado por HERNÁNDEZ, 2005 p.2).²¹

Esta visão de rizoma, ou de fractais, permite uma análise mais apurada e mais complexa sobre a Cultura Visual atual, já que uma única narrativa não permite explorar todas as possibilidades de conexões que o termo exige.

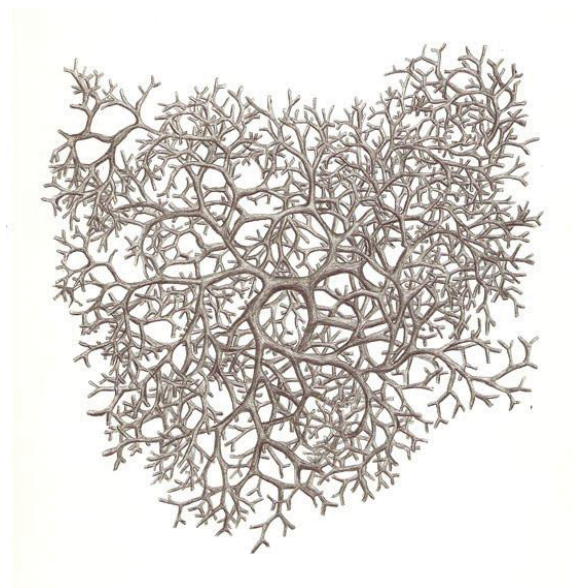
Isto significa que, no estudo da Cultura Visual é importante, por exemplo, prestar atenção para a intersecção de raça, classe, sexo e gênero nos meios visuais para esclarecer e observar operações e formas de visualização e posicionalidade discursiva mais complexas. Enquanto o modernismo poderia colocar essas categorias em uma grade de disciplina, a visão em rede que se transforma cada vez que “a olhamos” é apresentado para nós como uma

²¹ Livre tradução de: “Los rizomas también funcionan bajo los principios de multiplicidad y ruptura, donde las conexiones pueden realizarse a otra cosa, incluso cuando la conexión se rompe, la estructura rizomática vuelve a renacer con un nuevo desarrollo a lo largo de las antiguas líneas o mediante la creación de nuevas líneas. Los rizomas no operan jerárquicamente a partir de un centro definido, sino que “cualquier punto del rizoma puede ser conectado con cualquier otro”

representação mais satisfatória para a compreensão, produção e pesquisa sobre a Cultura Visual. (HERNÁNDEZ, 2005, p.12)²²

A figura 4 tenta ilustrar a metáfora abordada como um aprendizado sem centro definido, onde todos os conhecimentos conseguem de alguma forma se inter-relacionar.

FIGURA 4 - RIZOMA



FONTE: <https://razaoinadequada.com/2013/09/21/deleuze-rizoma/> (2017)

Esta imagem de *rizoma* como uma metáfora da Cultura Visual, segundo Hernández (2005), é um bom ponto de partida para entrar nas decorrentes perspectivas de estudo das diferentes abordagens da Cultura Visual, especialmente porque na dimensão de Deleuze e Guattari, se prefigura a estrutura de conectividade e multidisciplinaridade que caracteriza os Estudos da Cultura Visual. O papel da Cultura Visual em seu prenúncio como rizoma "Um rizoma não cessaria de conectar cadeias semióticas, organizações de poder, ocorrências que remetem às Artes, às ciências, às lutas sociais". (DELEUZE E GUATTARRI, 2000, p. 15).

Desse modo, Hernández traz a ideia de uma nova visão sobre a Cultura Visual que possibilite um entendimento mais amplo, não categórico, onde diversas variáveis se conectam para uma resolução de problemas que não chega a ser única e definitiva,

²² Esto significa que en el estudio de la Cultura visual es importante, por ejemplo, prestar atención a la intersección de raza, clase social, sexo y género em los medios visuales para poder elucidar y observar operaciones y formas de visualización y posicionalidad discursiva más complejas. Mientras que el Modernismo podía colocar estas categorías dentro de una parrilla disciplinar, la visión en red que se transforma cada vez que 'la miramos' se nos ofrece como una representación más satisfactoria para la comprensión, producción e investigación sobre la Cultura visual.

aproximando-se assim do pensamento Rizomático de Deleuze e Guattari. Segundo Hernández:

Existe uma série de implicações para se colocar a Cultura Visual como um fractal ou rizoma mais do que algo linear e compacto. A primeira é que desta maneira se evitaria cair na ilusão de que só uma narrativa pode conter todas as possibilidades de sistema local ou global, e neste sentido a consideração da metáfora do fractal permite a continua extensão polifórmica. Em segundo lugar uma rede fractal tem pontos-chaves de interface e interação que oferecem uma visão mais complexa do que se observa a primeira vista nas primeiras fases do fractal. Isto significa que no estudo da Cultura Visual, é importante, por exemplo, prestar atenção na interação de raça, classe social, sexo e gênero nos meios visuais para poder elucidar e observar operações e formas de visualização e posição discursivas mais complexas. Enquanto que o Modernismo poderia colocar estas categorias em uma grade de disciplinas, a visão de rede que se transforma cada vez que a vemos, nos oferece uma representação mais satisfatória para a compreensão, produção e investigação sobre a Cultura Visual. (HERNÁNDEZ, 2005, p.11)

Ainda que Hernández (2007) continue a tratar da questão da Cultura Visual e se desenvolva a partir deste ponto, não mais o conceito rizomático aparece (e não se questiona aqui a necessidade disto). De qualquer modo, buscando entender melhor a ideia de Deleuze e Guattari sobre o assunto, optou-se por detalhar algumas das características listadas pelos autores, com intuito de refletir como poderia ser aplicado à análise da Cultura Visual ou das imagens em si.

Deleuze e Guattari (1972), indicam alguns princípios que reunidos podem auxiliar a entender melhor a aproximação do rizoma: 1º e 2º Princípios de conexão e heterogeneidade. No rizoma qualquer ponto pode e deve estar conectado a qualquer outro ponto. Diferentemente de uma árvore, em que há uma relação de lógica linear, raiz-tronco-galhos, por exemplo, no rizoma:

cada traço não remete necessariamente a um traço linguístico: cadeias semióticas de toda natureza são aí conectadas a modos de codificação muito diversos, cadeias biológicas, políticas, econômicas, etc., colocando em jogo não somente regimes de signos diferentes, mas também estatutos de estados de coisas. ((DELEUZE E GUATTARI, 1995. p.14)

Dentro de uma análise de imagens e da semiótica, não se pode ter uma “correta” percepção de algo, mas sim uma gama, uma rede de possibilidades em que não existe uma oficialidade, mas sim um composto de perspectivas que permite nos conectar ao por que, quem, onde de maneira simultânea, heterogênea, conectada:

Uma cadeia semiótica é como um tubérculo que aglomera atos muito diversos, linguísticos, mas também perceptivos, mímicos, gestuais,

cognitivos: não existe língua em si, nem universalidade da linguagem, mas um concurso de dialetos, de patoás, de gírias, de línguas especiais. Não existe locutor-auditor ideal, como também não existe comunidade linguística homogênea. (DELEUZE E GUATARRI, 1995. p.15)

3º Princípio de multiplicidade. No rizoma, a unidade só possui valor dentro da multiplicidade. O múltiplo são linhas que se conectam a todo instante, sem um valor de perspectiva, pois se expande infinitamente. Ainda que exija um exercício de imaginação e abstração (difícil de ser entendido a princípio), a multiplicidade é vista no rizoma do seguinte modo:

Todas as multiplicidades são planas, uma vez que elas preenchem, ocupam todas as suas dimensões: falar-se-á então de um *plano de consistência* das multiplicidades, se bem que este "plano" seja de dimensões crescentes segundo o número de conexões que se estabelecem nele. As multiplicidades se definem pelo fora: pela linha abstrata, linha de fuga ou de desterritorialização segundo a qual elas mudam de natureza ao se conectarem às outras. O plano de consistência (grade) é o fora de todas as multiplicidades. A linha de fuga marca, ao mesmo tempo: a realidade de um número de dimensões finitas que a multiplicidade preenche efetivamente; a impossibilidade de toda dimensão suplementar, sem que a multiplicidade se transforme segundo esta linha; a possibilidade e a necessidade de achatar todas estas multiplicidades sobre um mesmo plano de consistência ou de exterioridade, sejam quais forem suas dimensões. (DELEUZE E GUATARRI, 1995. p.16)

Neste ponto, já se pode notar a inconsistência da ideia rizomática aplicada à estrutura tradicional de ensino. Por isso a crítica de Hernández ao contrapor a Cultura Visual ao lado de disciplinas encaixotadas como História, Geografia e Educação Artística. Ainda que essa quebra esteja muito longe de acontecer, ao menos devemos nos permitir a possibilidade de imaginar novos caminhos.

4º Princípio de ruptura a-significante. Se imaginarmos um formigueiro como um rizoma de pequenos espécimes vivos, e restasse apenas uma quantidade pequena de formigas, e fosse destruída a parte visível de seu ninho, ainda assim o formigueiro se reconstituiria. Dentro de um rizoma os cortes e as rupturas se reconstroem, se reorganizam. “Um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retomado segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas.” (DELEUZE E GUATARRI, 1995).

Tentando aproximarmos mais da Cultura Visual, e buscando uma referência de leitura de imagens, podemos citar (ainda que com certa distância) outro trecho deste princípio:

É a mesma coisa quanto ao livro e ao mundo: o livro não é a imagem do mundo segundo uma crença enraizada. Ele faz rizoma com o mundo, há evolução a-paralela do livro e do mundo, o livro assegura a desterritorialização do mundo, mas o mundo opera uma reterritorialização do livro, que se desterritorializa por sua vez em si mesmo no mundo (se ele é disto capaz e se ele pode). (DELEUZE E GUATTARI, 1995. p. 19)

Se substituirmos então a palavra livro, por Arte ou Obra de Arte, entenderíamos algo como: a obra de Arte não é a imagem do mundo segunda uma crença única. Ela se reconstrói a medida que o mundo se reconstrói ao redor dela. Ao deixar sua marca no mundo, o artista deixa também a possibilidade de recriação de sua criação original, quer tenha este propósito ter sido pensado em sua concepção, ou não. Por esse motivo a Obra de Arte será eternamente presente. A interpretação é múltipla (3º princípio) de acordo com visão que a reconstrói (4º princípio). Picasso teria dito "Não há, na Arte, nem passado nem futuro. A Arte que não estiver no presente jamais será Arte".²³

5º e 6º Princípio de cartografia e decalcomania. Estes princípios reafirmam todos os outros, não podendo o rizoma ser estabelecido por qualquer modelo padrão já realizado.

O rizoma procede por variação, expansão, conquista, captura, picada. Oposto ao grafismo, ao desenho ou à fotografia, oposto aos decalques, o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga. São os decalques que é preciso referir aos mapas e não o inverso. (DELEUZE E GUATTARI, 1995. p. 32)

Talvez estes sejam os princípios mais difíceis de serem entendidos, e que exijam um grau de abstração maior. Pensar um decalque que se molda ao mapa em perpetua construção, desafiando a lógica racional tradicional do módulo árvore que nos constitui, e constitui a sociedade: as disciplinas colegiais, a psicanálise tradicional, o modelo europeu que define o Ocidente.

Se o mapa se opõe ao decalque é por estar inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real. O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos, para o desbloqueio dos corpos sem órgãos, para sua abertura máxima sobre um plano de consistência. Ele faz parte do rizoma. O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado,

²³ Pablo Picasso citado in La Revue de France - Volume 11 - Página 117, Marcel Prévost, Joseph Bédier, Raymond Recouly - La Renaissance du livre, 1931

revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de Arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação. (DELEUZE E GUATARRI, 1995. p 21)

Neste ponto, os autores deixam claro que não existe dualismo em seu pensamento. Apesar de pensar uma forma diferente da matriz árvore-raiz, a metáfora rizoma não à antepõe. Elas se decalcam e se complementam de alguma forma.

O que conta é que a árvore-raiz e o rizoma-canal não se opõem como dois modelos: um age como modelo e como decalque transcendentais, mesmo que engendre suas próprias fugas; o outro age como processo imanente que reverte o modelo e esboça um mapa, mesmo que constitua suas próprias hierarquias, e inclusive ele suscite um canal despótico. Não se trata de tal ou qual lugar sobre a terra, nem de tal momento na história, ainda menos de tal ou qual categoria no espírito. Trata-se do modelo que não para de se erigir e de se entranhar, e do processo que não para de se alongar, de romper-se e de retomar. Nem outro nem novo dualismo. (DELEUZE E GUATARRI, 1995, p 31).

Desta forma os autores repensam sua sociedade, seu tempo, seu espaço. Se resignificam, e tentam problematizar mais que solucionar, indo ao encontro da infinidade de possibilidades ainda tão árdua de ser aceita no mundo acadêmico e escolar.²⁴ Ainda vivemos numa sociedade de árvores (ou seriam arbustos?) bem definidas e distintas, categóricas e classificadas. O rizoma é resistência e possibilidade, a ampliação do olhar e do pensar como um todo. É a Cultura do ser humano. É Cultura Visual. É olhar para o próprio saber sem expectativas definidas. É aprender a olhar o todo como um todo. É lembrar que “eu sou, porque nós somos”

4. 5 REFLEXÕES SOBRE CULTURAL VISUAL, TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO

A série de definições, termos e conceitos ligados a Cultura em geral cresce em paralelo com as discussões a respeito das teorias e críticas a respeito da modernidade e pós-modernidade. Segundo o professor Giroux (2010) é necessária a aplicação de uma perspectiva cosmopolita pós-colonial à noção norte-americana de educação cívica democrática. Giroux elabora uma visão para a educação que corresponde aos

²⁴ Na grande maioria dos trabalhos acadêmicos tudo precisa ser testado e analisado seguindo os padrões pré-determinados de uma indústria intelectual em que os testes e análises devem ser aceitos, de forma que a pesquisa se torna desde o início pré-moldada. Se tem a liberdade de construir algo, mas da forma que a sociedade o quer? Nos deixam livres para criar, livres para pesquisar e investigar, desde que o resultado seja a fabricação de um tijolo. E de preferência que tenha quatro furos. E que se encaixe bem no muro do intelectualismo que separa o academicismo da vida prática. A ressalva vai aos mestres profissionais, que começam a ensaiar uma construção de saber que esteja aliada a prática cotidiana.

desafios que se apresentam, no início deste século XXI, às sociedades ocidentais e que decorrem das profundas mudanças demográficas e políticas pelas quais passam na atualidade (2010) ²⁵.

Neste sentido Giroux afirma que “precisamos entender mais claramente que mudanças estão ocorrendo em várias esferas artísticas, intelectuais e acadêmicas com respeito à produção, distribuição e recepção de vários discursos”. Também sugere que é necessário compreender a natureza destas mudanças e quais podem ser suas implicações para a reconstituição de uma política Cultural radical apropriada à nossa própria época. (GIROUX, 1993).

De acordo com este panorama, visando contribuir com esta pesquisa, este capítulo busca conectar alguns tópicos relacionados aos temas estudados nas disciplinas de Mestrado “Docência e Pesquisa” e “Tecnologia educacional e leitura de imagens na educação básica”, abordando brevemente algumas reflexões a respeito de: (a) Cultura (em especial Cultura Visual), tratada aqui na perspectiva de Hernández; (b) Tecnologias atuais, referenciadas por Kenski; e (c) Educação e Autonomia dos professores, trazendo um paralelo das visões entre Contreras e Tardiff.

Um dos significados da problemática pós-modernista a respeito da esfera Cultural é a relação de dominação e contestação, já que existe uma relação humana direta entre poder e Cultura. O pós-modernismo em seu sentido mais amplo refere-se tanto a uma “posição intelectual (uma forma de crítica Cultural) quanto a um conjunto de condições sociais, Culturais e econômicas que caracteriza a era do capitalismo e do industrialismo global”. (GIROUX, 1993, p.46).

A Cultura de duas décadas após a crítica pós-modernista é cada vez mais cibernética, mais tecnologia e principalmente mais visual. Como visto anteriormente, a Cultura hoje vai além da massificada, popular ou erudita. Vivemos num mundo de Cultura Visual.

Conforme visto no tópico anterior, entre as diversas possibilidades das definições do termo Cultura Visual, como a da conjuntura política, está também a forma de práxis para dotar e construir com os cidadãos formas de resistência ante o

²⁵ GUILHERME, Manuela. “Qual o papel da Pedagogia Crítica nos estudos de língua e Cultura?” **Uma entrevista com Henry A. Giroux**. Entrevista publicada em inglês, na revista *Language and InterCultural Communication*, 6 (2) em 17 de dezembro de 2010. Disponível em: https://www.henryagiroux.com/RoleOfCritPedagogy_Port.htm

domínio das novas representações homogeneizadoras e hegemônicas da realidade e de si mesma. (HERNÁNDEZ, 2005).

Sendo assim o papel da Cultura Visual não deixa de ter conexões semióticas, ligações entre organizações de poder e outras circunstâncias ligadas as Artes, ciências e lutas sociais (HERNÁNDEZ, 2005). Ramifica-se o termo Cultura Visual como uma onda de fractais que permite ao professor que se aproprie desse conhecimento no âmbito educacional o poder de desenvolver uma prática mais reflexiva, mais crítica e mais autônoma.

Outra linha abordada por Hernández fomenta que a Cultura Visual decanta para a história e análise das tecnologias visuais. A Cultura Visual está ligada com os atos visuais em que as informações, os significados e os prazeres são registrados pelo consumidor em um Artefato com tecnologia visual. Entendendo-se por tecnologia visual todo aparato desenvolvido para ser visto ou para facilitar a visão, desde a pintura à óleo até a televisão ou internet. (HERNÁNDEZ, 2005 p.15).

Segundo Kenski (2012), as tecnologias estão presentes desde a origem da humanidade e estão vinculadas aos conceitos de conhecimento, poder e domínio, vinculadas em todas épocas e em todos os tipos de relações sociais.

As tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana. Na verdade, foi a engenhosidade humana, em todos os tempos, que deu origem às mais diferenciadas tecnologias. O uso do raciocínio tem garantido ao homem um processo crescente de inovações. Os conhecimentos daí derivados, quando colocados em prática, dão origem a diferentes equipamentos, instrumentos, recursos, produtos, processos, ferramentas, enfim, a tecnologias. Desde o início dos tempos o domínio de determinados tipos de tecnologias, assim como o domínio de certas informações, distingue os seres humanos. Tecnologia é poder. (KENSKI, 2007, p. 15)

A autora coloca como principal motivação geradora das tecnologias da Informação e Comunicação, a necessidade natural que o ser humano possui em expressar sentimentos, opiniões e registrar experiências. Estes fatos não são atuais, mas desde os primórdios esta característica humana pode ser observada e se evidenciam em manifestações apontadas pela arqueologia. Para viabilizar a comunicação entre os semelhantes, o homem ao longo da história desenvolveu o que alguns autores chamam de tecnologia de inteligência que compreende a oralidade, a escrita e a imagem como tecnologias essenciais. A base da tecnologia da inteligência é imaterial, ou seja, ela não existe como máquina, mas como linguagem. Para que

essa linguagem pudesse ser utilizada em diferentes tempos e espaços, foram desenvolvidos inúmeros processos e produtos. (KENSKI, 2012, p.27).

Esta tecnologia da inteligência recebe atualmente uma nova forma de ser usada, o processo de produção industrial da informação desenvolveu novos meios de comunicação que ampliam o acesso a notícias e informações para “todas as pessoas” (comunicação de massa). Com isso são estabelecidas novas profissões e suportes midiáticos (jornais, revistas, rádio, etc) que buscam invadir e atingir o maior número possível de pessoas com entretenimento e conteúdo. Neste contexto, Kenski (2012, p.28) argumenta que no uso da linguagem oral, da escrita e da síntese entre som, imagem e movimento, o processo de produção e o uso desses meios compreendem tecnologias específicas de informação e comunicação (as “TICs”).

Na atualidade vivemos em uma grande fase de expansão e desenvolvimento das TICs, fazendo-as integrar os usuários ao armazenamento de conhecimento e de informações, as comunicações e ao uso prático das mesmas. E na medida em que existe esta expansão, os sujeitos e os ambientes sofrem alterações constantes. Contribuem também para esta afirmação os autores Borges, Girardello e Fischer:

as tecnologias especialmente as digitais, não se apresentam apenas como mais uma tecnologia que pode ser usada na educação, elas estão presentes em quase todos os espaços sociais. (...) as TIC não foram tecnologias desenvolvidas com objetivos educacionais, entretanto fazem parte da contemporaneidade e influenciam as formas de pensar, de agir e de sentir. (BORGES, GIRARDELLO e FISCHER, 2012, p.177).

É dessa maneira, influenciados por uma Cultura Visual cada vez mais digitalizada e informatizada, que vêm transformando a sociedade e o modo de vida das pessoas, que a escola e o professor devem repensar o seu papel e sua prática. A adequação de equipamentos relacionadas às TIC não são suficientes para a transformação da prática pedagógica escolar, se não for levado em conta questões como a autonomia do professor, sua formação, capacitação e valor perante o Governo e a sociedade. Neste sentido, afirma Contreras:

Não se pode falar de autonomia sem uma clara consciência do papel social e político que a escola desempenha e como este se concretiza em cada caso. Isto significa não só uma compreensão sociológica de como a escola contribui ou pode contribuir para a igualdade ou para a desigualdade social. Significa também uma compreensão de como o ensino deve procurar dotar todos os alunos de recursos Culturais e intelectuais socialmente equivalente e internamente plurais. (CONTRERAS, 2012, p. 300).

Desta forma pode-se perceber que o professor ciente e consciente de sua relação com a comunidade escolar, com seus limites perante as instituições econômicas e governamentais, inserido principalmente numa Cultura amplifica exponencialmente as imagens e as mídias, será capaz de ser um agente transformador de sua própria prática na medida da compreensão de sua realidade e de seu papel no mundo, na história, no tempo. Segundo Contreras:

Os docentes têm por obrigação tornar problemáticos os pressupostos por meio das quais se sustentam os discursos e valores que legitimam as práticas sociais e acadêmicas, valendo-se do conhecimento crítico do qual são portadores, com o objetivo de construir um ensino dirigido à formação de cidadãos críticos e ativos. Para entender a autoridade como emancipadora, esta deve estar ligada às ideias de liberdade, igualdade e democracia. As escolas se transformam em “esferas públicas democráticas”, ou seja, em lugares onde os alunos aprendem e lutam coletivamente por aquelas condições que tornam possível a liberdade individual e a capacitação para a atuação social. E os docentes são encarados como “intelectuais transformadores”, já que não se trata só de um compromisso com a transmissão de um saber crítico, mas com a própria transformação social, por meio da capacitação para pensar e agir criticamente. (CONTRERAS, 2012, p.175).

É através de uma prática consciente e libertadora que o profissional da educação, cada vez mais capacitado e ciente de sua condição social, será capaz de atuar como agente de uma civilização transformadora e emancipadora, que busque o desenvolvimento de cidadãos críticos, reflexivos e participantes de uma sociedade mais ética, estética, enfim mais humanizada.

4.5.1 Contextualização da autonomia nas aulas de Arte

Dentro da perspectiva das políticas educacionais atuais, são questionáveis as ações efetivas do Estado que estejam vinculadas ao desenvolvimento da metodologia pedagógica dos profissionais do ensino público. É observável que a ausência de uma política de educação pública de qualidade reflete-se na formação e na capacitação final dos alunos.²⁶ Ou seja, é cada vez maior o desafio de ser professor, conforme afirma Tardif:

²⁶ Da análise das audiências públicas ficou evidente o cenário da disputa em torno das finalidades, dos conteúdos e dos formatos que deve ter o ensino médio brasileiro. O maior ou menor atrelamento da reforma curricular a questões de ordem pragmática, tais como a adequação a demandas econômicas e de mercado, a melhoria do desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala, ou, ainda, a contenção do acesso à educação superior por meio da profissionalização, entre outras, caracteriza disputas por hegemonia em torno de um projeto formativo e de sociedade, disputas que atravessam o

Na maioria dos países ocidentais, os sistemas escolares veem-se hoje diante de exigência, expectativas e desafios sem precedentes. É no pessoal escolar, e mais especificamente nos professores, que essa situação crítica repercute com mais força. As pessoas se interrogam cada vez mais sobre o valor do ensino e seus resultados. Enquanto as reformas anteriores enfatizam muito mais as questões de sistema ou de organização curricular, constata-se, atualmente, uma ênfase maior na profissão docente, e também na formação dos professores e na organização do trabalho cotidiano. Exige-se, cada vez mais, que os professores se tornem profissionais da pedagogia, capazes de lidar com os inúmeros desafios suscitados pela escolarização de massa em todos os níveis do sistema de ensino. (TARDIF, 2002, p.114).

Na falta de um projeto político educacional de qualidade provido pelo Estado, no qual se ausentam cada vez mais os investimentos, com destaque no descaso à área da Arte, propõe-se uma investigação a metodologias alternativas que acabam por suprir em partes as lacunas deixadas por este sistema. Metodologias estas que são criadas, desenvolvidas e financiadas em grande parte pelos próprios professores, por isso a necessidade de fortalecer o aspecto profissional do docente. Contreras diz que:

a competência profissional é uma dimensão necessária para o desenvolvimento do compromisso ético e social, porque proporciona os recursos que a tornam possível. Mas é, ao mesmo tempo, a consequência destes compromissos, posto que se alimenta das experiências, mas quais se devam enfrentar situações de dilemas e conflitos nos quais está em jogo o sentimento educativo e as consequências da prática escolar. (CONTRERAS, 2012, p.94)

É necessário ao professor da atualidade promover o resgate do interesse dos alunos, que possui como aliada e vilã as tecnologias digitais, pois as mesmas fazem cada vez mais parte do cotidiano da população, e desde cedo os jovens aprendem a manusear estas mídias. Porém este manuseio, como visto anteriormente, não significa de maneira alguma interpretação efetiva das imagens e mensagens, sendo estas cada vez mais atraentes para a juventude e por vezes carregadas de falsas informações, possibilitando a manipulação de ideais econômicos, sociais e políticos.

A partir deste ponto a disciplina de Arte e o desenvolvimento de uma leitura crítica e consciente de imagens passam a ser um instrumento importante para o professor que busca um ensino público de qualidade com uma formação real dos

alunos, e não apenas mais um reprodutor das ideias da massa e do lugar-comum. A reflexão crítica, segundo Contreras:

não pode ser entendida como um processo de saber ou ilustração sobre uma base firme, segura e unificada para todos os envolvidos, nem tampouco como uma posição privilegiada a partir da qual se terá acesso ao conhecimento das distorções, porque a posição do teórico crítico (ou de uma teoria crítica em si) é também uma posição que necessita ser desvelada e compreendida como afetada, assim como todas, por uma determinada localização social. (CONTRERAS, 2012, p.197)

Neste sentido todo o conhecimento é parcial, imperfeito, inacabado e, inevitavelmente, reflete os interesses de partes. Segundo Contreras (2012, p. 198) o conhecimento, por ser parcial e partidário, deve ser problematizado e é esta problematização que permite a crítica e, ao mesmo tempo, o reconhecimento de que nosso conhecimento não é único e que pode ainda ser opressivo para outros.

A Arte seria então um recurso capaz de fazer essa ponte entre sensibilidade e a percepção da realidade, ampliando o desenvolvimento do senso crítico? Se sim, por que então a disciplina de Arte tende a ser inferiorizada se comparada as outras disciplinas? Como visto anteriormente, o Ensino de Arte corre o risco de perder sua representatividade na totalidade da Educação Básica, ficando restrita apenas a algumas etapas do ensino básico.

Desta forma, é necessário cada vez mais estudos, pesquisas e discussões que agreguem mudanças nos valores, conceitos e práticas que confirmem a presença da Arte nas escolas, do ensino da Cultura Visual, de suas variadas linguagens, de seus modos de expressão, de transformação. Para tanto é preciso a construção de novos saberes, em conjunto de uma história contemporânea de ensino-aprendizagem, que enfatize as diversas linguagens artísticas vinculadas a disciplina Arte em todos os níveis da Educação Básica. Para Contreras:

O Compromisso com a comunidade, para o intelectual crítico, não consiste só em um ideal de servir à sociedade. Tem a ver também com a convicção de que as tentativas de transformar o ensino em uma prática mais justa e democrática não podem desligar de uma pretensão semelhante para toa a sociedade. (...) A educação só pode se transformar atuando também, e simultaneamente, na comunidade na qual tem lugar. Portanto, a transformação do ensino para torná-la mais justa e educativa deve ser realizada em conexão com os movimentos sociais (e não só profissionais) que aspiram à democratização da sociedade. (CONTRERAS, 2012, p.204).

Nesse sentido, essa e outras pesquisas ligadas as novas possibilidades de Ensino contribuem com os professores da disciplina de Arte, reafirmando que estes

profissionais são essenciais para o equilíbrio entre saber e prática para o desenvolvimento do ser humano na sociedade. A leitura e as informações não agregam conhecimento aos alunos se o mesmo não possuir significado efetivo em seu presente. Ou como diz Hernández: “é necessário redefinir as funções da escola para poder compreender e utilizar os saberes que ajudam a dar sentido ao mundo em que se vive.” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 38).

Por isso o resgate do sentido etimológico de Educação: trazer para fora, conduzir. Afinal é no confronto de suas perspectivas com o exemplo prático de suas expressões emocionais e racionais que percebem o porquê de suas respostas estarem incompletas. É este o momento o qual podem buscar mais informações e conteúdo, e principalmente, uma reflexão que aprimore seus argumentos. É o início de uma construção do senso crítico. Como nos diz Contreras:

Só sob uma concepção não impositiva do ensino pode-se entender a aspiração a uma autonomia dos alunos e com o acordo e colaboração do grupo como base da relação pode-se entender uma autonomia profissional como deliberação reflexiva e como construção permanente. (CONTRERAS, 2012, p.218).

A autonomia da aula de Arte e dos professores desta área como um todo, parte enfim da convicção de uma formação e capacitação de qualidade que vise o aspecto técnico e reflexivo do docente a respeito da Cultura Visual e das novas tecnologias, em conjunto à uma abordagem intelectual e crítica que enfatize os critérios de democracia, justiça e liberdade cada vez mais necessários em nossa sociedade.

A relação autonomia e profissionalização não se esgota apenas nos tipos de profissionalismos e profissionalização abordados por Contreras. Diversos autores abordam a relação da formação dos docentes como fator indispensável na conjunção que avalia e discute os caminhos atuais e futuros da educação. Entre eles, destaco brevemente Tardif, por ser referência no âmbito da discussão dos *saberes docentes*.

Maurice Tardif apresenta considerações sobre a situação dos docentes em relação aos saberes, catalogando e definindo diferentes tipos de saberes que são presentes na prática docente. Em seu livro *Saberes Docentes e Formação Profissional*, Tardif define algumas destas bases, partindo do pressuposto que o saber do profissional da educação é fundamentalmente social:

Diante do sociologismo afirmo que é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalhos cotidianos, são, fazem, pensam e

dizem. O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos autores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo. (CONTRERAS, 2002, p15)

É neste sentido que Tardif levanta a questão dos saberes docentes não serem apenas a transmissão dos conhecimentos já constituídos e sim uma formação plural e dinâmica. A relação entre estes saberes e o que eles compreendem pode ser resumida no seguinte quadro:

QUADRO 2 – TIPOS DE SABERES

Tipos de Saberes	Compreende:
Saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica)	o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores
Saberes disciplinares	Diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplina — são saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária e incorporados na prática docente;
Saberes curriculares,	aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da Cultura erudita e de formação para a Cultura erudita;
Saberes experienciais	Os que surgem da experiência e são por ela validados, incorporando a experiência individual e coletiva sob a forma de <i>habitus</i> e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

FONTE: (Tardif, 2002. P 36 a 39)

Neste ponto Tardif se aproxima de Contreras, já que a relação entre os saberes e o trabalho docente não pode ser pensada segundo o modelo aplicacionista da racionalidade técnica que concebe a formação de profissionais e no qual os saberes antecedem a prática (TARDIF, 2002. P.65). Sendo assim, os saberes dos professores não são mensuráveis entre si. As diversas formas de agir conforme as mais variadas demandas (normativa, afetiva, argumentativa, entre outras) são tipos de ação que exigem competências que não são idênticas e mensuráveis.

Os vários saberes mobilizados na prática educativa não possuem unidade epistemológica, no sentido de que não se pode, por exemplo, derivar uma norma de um fato, passar do prescritivo ao descritivo, justificar uma tradição através de argumentos racionais, etc. Esse pluralismo e essa ausência de uma epistemologia tornam problemáticas, e até mitológicas, todas as pesquisas sobre o professor ou a professora ideal cuja formação poderia ser realizada graças a uma ciência ou a um saber único, como por exemplo uma pedagogia específica ou uma tecnologia de aprendizagem. (TARDIF, 2002. p.180).

Deste modo fica evidente a necessidade de transformação nas práticas formativas e superação do modelo baseado na racionalidade técnica que é aclamada por diversos pesquisadores que tomam como objeto de estudo o ensino. ALMEIDA e BIAJONE (2007) argumentam em seus estudos sobre Tardif que o modelo baseado na racionalidade técnica apresenta dois problemas epistemológicos: primeiro, por ser idealizado de acordo com uma lógica disciplinar e não conforme uma lógica profissional centrada no estudo das tarefas e realidade do trabalho dos professores; e segundo, por tratar os alunos como espíritos virgens, não levando em consideração suas crenças e representações anteriores a respeito do ensino. É nessa perspectiva que as transformações nas práticas formativas implicam superar o modelo apenas aplicacionista do conhecimento e elevar o nível de conhecimento dos professores, tendo em vista o repertório de saberes sobre o ensino.

Senso assim, a crítica educacional pós-moderna abordada por Giroux encontra-se com fatores Culturais evidentes nas áreas da tecnologia, da informação e da educação. Uma Cultural que é cada vez mais visual e mais digitalizada, passa a ser considerada ao mesmo tempo um recurso de aprendizado e paradoxalmente, de alienação. Para isso Hernández (2007) afirma a necessidade de novas narrativas na escola, que tragam a Escola para a formação emancipadora do cidadão. Ou seja, é necessário que:

o projeto da Escola se insira em uma nova narrativa que dialogue com as situações de mudança que afetam tanto os sujeitos pedagógicos como as relações sociais, as representações Culturais e os conhecimentos. Isso requer, por parte dos adultos a necessidade de discernirem os elementos que constituem as Culturas do grupo-classe. O que significa conhecer não apenas os valores Culturais que vêm apoiando ou silenciando com seus objetivos de aprendizagem, mas prestar atenção à maneira como se constroem essas formas de "Culturas" dentro e fora da sala de aula. Significa levar a cabo o que Giroux (1996) denomina uma "recuperação Cultural", ação esta que exige que a produção de conhecimentos, as experiências de subjetividade e a participação na Escola possam ser abordadas como questões éticas, políticas e pedagógicas. Esta recuperação Cultural é a que permite ao educador enfrentar a questão referente a como os objetos, os discursos e as práticas podem favorecer (ou não) a vivência de experiências de cidadania que tenham como referência a noção de democracia radical (Lummis, 1996), experiências nas quais é o povo que tem o poder e o exerce de forma direta. (HERNÁNDEZ, 2007, p. 38).

Hernández estuda o termo Cultura Visual para os diferentes tipos de consumos, aparatos e tecnologias que são usadas para e através do olho. Esta Cultura passa a ser então massificada e chega inevitavelmente às escolas e ao sistema educacional.

Porém, o trâmite burocrático deste sistema quase sempre se posiciona em atraso com o que acontece na mídia e na tecnologia da sociedade, e os professores tendem a ficar obsoletos em termos de conteúdo. E de forma ainda mais preocupante passa, às vezes, a ser reprodutor do senso comum e da grande mídia. Logo, é necessário um estudo das imagens que consumimos diariamente para que possamos ser mais reflexivos e críticos. Para Hernández é preciso:

utilizar a expressão Cultura Visual para sugerir um outro rumo para a educação das Artes visuais, defendendo que estamos vivendo em um novo regime de visualidade. Uma consequência deste reposicionamento em relação a diferentes práticas educativas (não somente na Escola) é que nos leva a propor a necessidade de ajudar crianças e jovens e também aos educadores, a irem mais além da tradicional obsessão por ensinar a ver e a promover experiências artísticas. Em um mundo dominado por dispositivos visuais e tecnologias da representação (as Artes visuais atuam como tais), nossa finalidade educativa deveria ser a de facilitar experiências reflexivas críticas. (HERNÁNDEZ, 2007, p. 25).

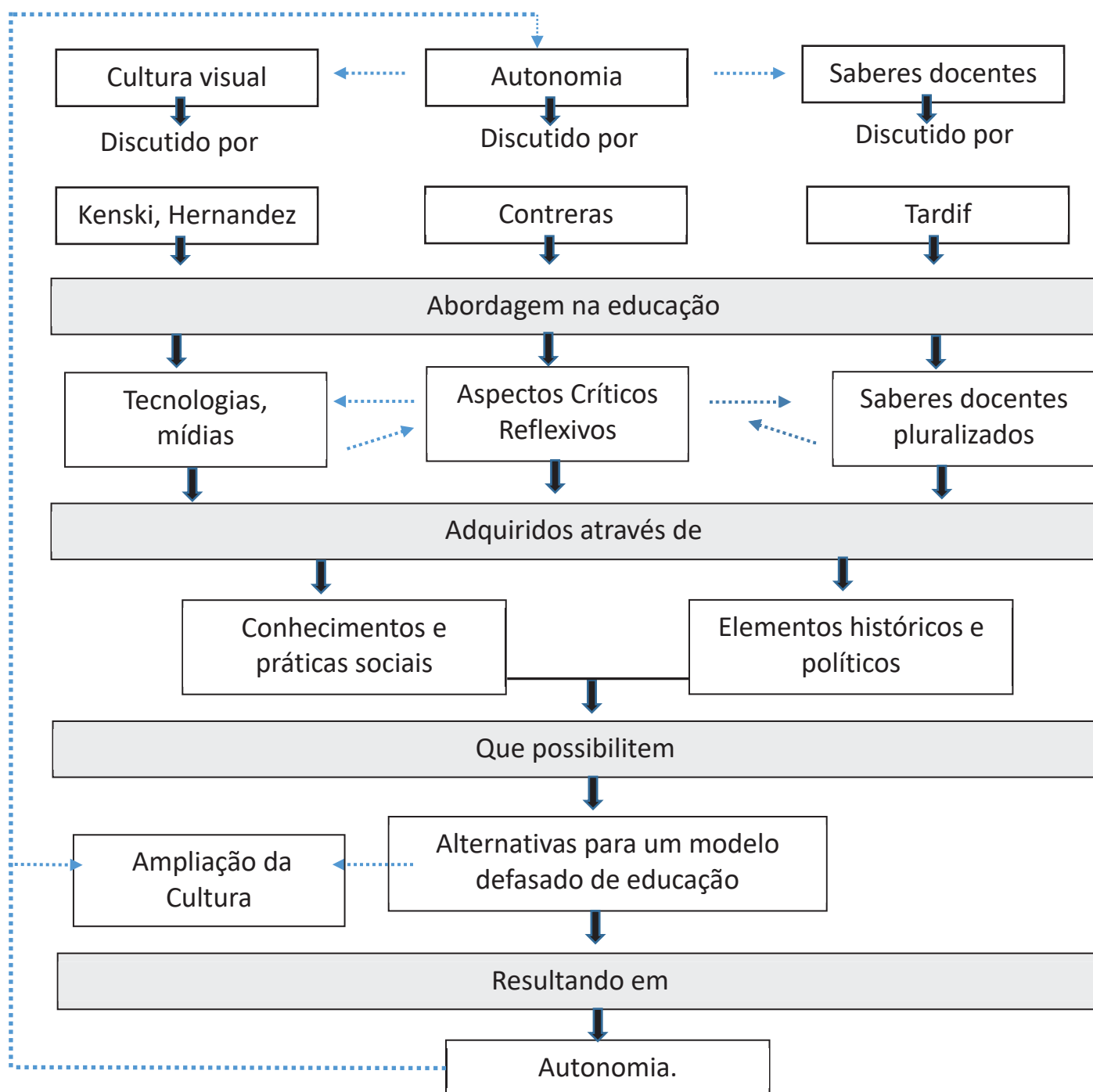
Deste modo, através de diferentes saberes, pluralizados e dinamizados, como os citados por Tardif, o professor e o aluno podem possibilitar uma alternativa para os defasados modelos de educação, através do ensino reflexivo e crítica do olhar, da percepção de seu papel histórico e político e de seus conhecimentos e práticas sociais. Esta alternativa sendo a Cultura Visual, resolveria em grande parte os anseios sociais ligados à tecnologia, o excesso de imagens e o cotidiano escolar. Corroborar a isto Hernández:

Estudos da Cultura Visual nos permitem a aproximação com estas novas realidades a partir de uma perspectiva de reconstrução das próprias referências Culturais e das maneiras de as crianças, jovens, famílias e educadores olharem (-se) e serem olhados. Reconstrução não somente de caráter histórico, mas a partir do momento presente, mediante o trabalho de campo ou a análise e a criação de textos e imagens. Reconstrução que dá ênfase à função mediadora das subjetividades e das relações, às formas de representação e à produção de novos saberes acerca destas realidades. No caso da educação, esta tarefa tem a ver com a própria função mediadora da Escola como instituição social, com o papel do currículo em termos da afirmação/exclusão de formas de poder e de saber, e com algumas representações que se autorizam frente a outras que se excluem. (HERNÁNDEZ, 2007, p. 37).

É desta maneira que seguindo em conjunto com todas as esferas do sistema educacional podemos, talvez, buscar uma autonomia profissional como dita por Contreras: reflexiva crítica e em permanente construção. O Quadro 3 sintetiza as relações abordadas (e seus respectivos autores) até este momento na dissertação.

Partindo da necessidade de autonomia do professor (Contreras), essa será adquirida mediante novos saberes e apropriação do conhecimento (Tardif) e, no caso da área de Ensino de Artes, a inegável importância da Cultura Visual (Hernández) e das novas tecnologias da informação e comunicação (Kenski). Justamente estes aspectos são saberes docentes pluralizados (novamente Tardif) que permitem uma abordagem na educação que seja reflexiva e crítica (Contreras e Hernández). Para tanto, é necessário ao professor ter consciência de elementos históricos e políticos que ampliem o conhecimento de suas práticas sociais. É dessa maneira que será possível desenvolver novas alternativas para um modelo defasado de educação, que justamente resultem em ampliação dos conceitos Culturais (Lipovtsky, Hernández) e, consequentemente, ampliem a autonomia do professor (Hernández, Contreras).

QUADRO 3 – FLUXOGRAMA DAS ARTICULAÇÕES DOS ASSUNTOS TRATADOS



FONTE: O AUTOR (2017)

5 ANÁLISE DE AMOSTRAS E RESULTADOS

Esse capítulo traz as análises dos resultados da pesquisa com os alunos, de forma a relacionar os conteúdos teóricos apresentados nos capítulos anteriores com a prática e a vivência dos estudantes nas aulas de Arte.

Para tanto é necessária uma apresentação do perfil do colégio pesquisado bem como o dos alunos participantes envolvidos. Os primeiros resultados trazem uma amostra do perfil dos estudantes participantes desta pesquisa, levantados através de um questionário (anexo B). Tal amostra buscou averiguar um perfil geral do entendimento e relacionamento do aluno com a disciplina de Arte, seu entendimento e visão sobre a importância desta disciplina, bem como traçar linhas gerais de sua Cultura-visual e interação com as mídias digitais.

Participaram desta parte da pesquisa 100 alunos cursando o terceiro ano do Ensino Médio. O Colégio é público e oferta apenas o ensino fundamental e médio regular (não oferta cursos técnicos, ensino de jovens e adultos, nem ensino integral).

Importante ressaltar que a pesquisa foi feita no fim do ano letivo, sendo que certamente todo o desenvolvimento pedagógico foi relevante nas respostas dos alunos.

5.1 PERFIL DO COLÉGIO

Todos os dados aqui apresentados têm como referência o Projeto Político Pedagógico do Estabelecimento (PPP), divulgado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED, 2010).

Atualmente, o Colégio Estadual atende um total de 1200 alunos, nos turnos da manhã e da tarde nos níveis Ensino Fundamental e Médio. A clientela atendida é oriunda principalmente dos bairros: São João, Tingüi, Bacacheri, Bairro Alto, Santa Cândida, Atuba e região metropolitana: Colombo, Quatro Barras e Pinhais, de diversas classes sociais. Em sua maioria, os alunos moram com os pais, cujo o grau de escolaridade predominante é o Ensino Médio. A condição sócio econômica das famílias é considerada boa²⁷.

²⁷ O PPP não esclarece o que seria uma condição sócio econômica “boa”.

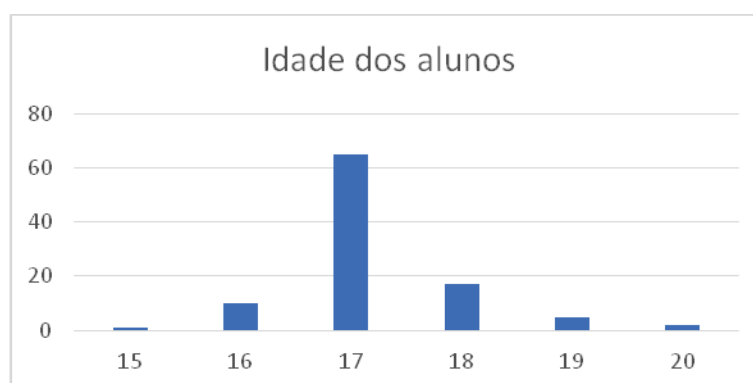
Em sua estrutura física, o Colégio possui uma área administrativa e três blocos com salas de aula. A área administrativa é composta por recepção, sala da direção, sala da vice direção, secretaria, três salas para a equipe pedagógica, dois banheiros para professores e funcionários e sala dos professores. No primeiro bloco, são seis salas de aula, cantina comercial, cozinha, pátio coberto com mesas de *ping-pong* e mesas para lanches, sala para funcionários do serviço geral, refeitório com mesas e bancos e depósito de merenda escolar. No segundo bloco existem cinco salas de aula, um laboratório de Ciências e um salão como espaço alternativo. No terceiro bloco, há cinco salas de aula com bebedouros externos. Ao lado dos blocos encontram-se duas quadras poliesportivas, sendo uma delas coberta e com arquibancada, vestiários, depósito de materiais esportivos, bebedouros e estúdio de som. Ao lado do primeiro bloco funcionam: biblioteca, sala de apoio, laboratório de informática e espaço de digitação/fotocópias. Em frente à Biblioteca situa-se a habitação destinada ao caseiro responsável pela guarda do estabelecimento.

No que concerne à matriz curricular do Ensino Médio, os alunos possuem as disciplinas de Arte, Biologia, Educação Física, Espanhol, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia. Todas as disciplinas possuem 2 horas-aula de 50 minutos, com exceção de língua portuguesa que possui 3 horas-aula semanais durante o primeiro ano e matemática que possui 3 horas-aulas semanais durante o segundo e terceiro ano. Os alunos possuem então uma grade curricular anual que contempla 25 horas semanais durante pelo menos 200 dias letivos.

5.2 PERFIL DA AMOSTRA

A amostra selecionou 100 alunos aleatórios dentre quatro turmas de terceiros anos regulares de Ensino Médio. Compreende a faixa etária destes participantes de 15 a 20 anos de idade. Destes, 76% eram maiores de idade, sendo 65% os estudantes com 17 anos, 10% com 16 anos e 1% com 15 anos. Os estudantes maiores de idade representavam 24%, sendo 17% com 18 anos, 5% com 19 anos e 2% com 20 anos. Tais dados podem ser analisados no gráfico 2.

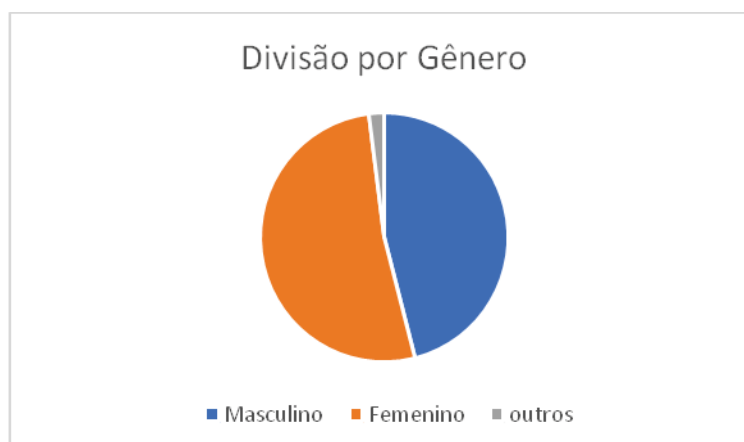
GRÁFICO 2 – AMOSTRA POR IDADE



FONTE: O AUTOR (2018).

Esta pesquisa verificou que 52% dos estudantes são do gênero feminino e 46% são do gênero masculino. Interessante notar que 2% dos pesquisados preferiu não se identificar com nenhum dos dois gêneros, optando por se classificar apenas como “outros”. Os resultados podem ser vistos no gráfico 3.

GRÁFICO 3 – DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES PARTICIPANTES, POR GÊNERO



FONTE: O AUTOR (2018).

O questionário (Apêndice C) tem como primeira etapa uma série de perguntas sobre imagens que buscam avaliar se os estudantes percebem a necessidade dos estudos da imagem no cotidiano. A primeira pergunta formulada foi “Você considera importante sabermos ler imagens hoje em dia?”. O resultado desta pergunta obteve 100% de afirmação, mesmo tendo a possibilidade de colocar-se como neutro (alternativa “não sei”). Essas afirmações iniciais são parte integrante e essencial para este trabalho. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, essa premissa inicial auxilia a fundamentar o tema desta pesquisa. Segundo Chizzoti:

Se o pesquisador supõe que o mundo deriva da compreensão que as pessoas constroem no contato com a realidade nas diferentes interações humanas e sociais, será necessário encontrar fundamentos para uma análise e para a interpretação do fato que revele o significado atribuído a esses fatos pelas pessoas que partilham dele. Tais pesquisas serão designadas como *qualitativas*, termo genérico para designar pesquisas que, usando, ou não, quantificações, pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem. (CHIZZOTI, 2006, p.27).

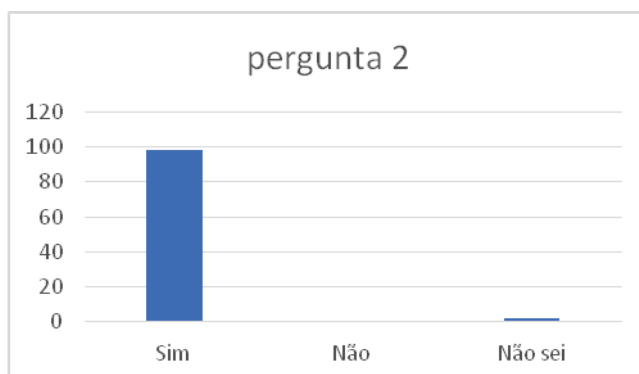
Deste modo, buscando esta interpretação de sentidos e significados, as perguntas seguintes tentam averiguar a visão geral de como as aulas de Arte podem ter influenciado a percepção e a importância da leitura de imagens. Isso releva a importância da liberdade e a relação direta da vontade dos estudantes, pois a mesma interfere diretamente nos resultados desta pesquisa. Ainda segundo Chizzoti:

As ciências que pressupõe a ação humana devem levar em conta a liberdade e a vontade humanas e estas sempre interferem no curso dos fatos e dão significados muito diversos à ação; por isso, tendem a recorrer a esse tipo de pesquisa para encontrar informações seguras que suportem a interpretação. (CHIZZOTI, 2006, p.28).

Assim, as perguntas número 2, 3 e 4 levam em consideração a opinião dos alunos acerca das aulas de Arte e: (a) sua visão de mundo, (b) de sua identidade social e (c) as funções da Religião, Ciência e Política.

A pergunta número 2 diz: “Em sua opinião, o Ensino de Arte no Ensino Médio contribuiu para uma leitura de imagens mais eficaz e elaborada?”. Dos alunos que responderam essa pesquisa, 98% responderam que sim e 2% responderam “não sei”, conforme visto no gráfico 4. Pode-se deduzir preliminarmente que apesar de todos os pesquisados compreenderem a importância da leitura de imagem, nem todos conseguiram estabelecer uma relação com o Ensino de Arte.

GRÁFICO 4 – ENSINO DE ARTE COMO FACILITADORA DE LEITURA DE IMAGENS



FONTE: O AUTOR (2018).

A pergunta número 3 diz “As aulas de Arte auxiliaram você a repensar sua identidade social?”. A questão sobre identidade social é abordada no Colégio pesquisado principalmente através das disciplinas de Arte, Sociologia e Filosofia (o corpo docente por vezes articula os conteúdos formais entre as disciplinas). Neste caso, a noção de identidade social é aquela que quebra paradigmas e busca repensar seus próprios valores acerca da visão de mundo e seus identificadores tais como, por exemplo, a humanidade, a liberdade, a igualdade, a nação, ou o Estado (CHAUÍ, 1989). Também neste sentido, Hernández (2007) alerta sobre a Cultura visual da grande mídia como influenciadores da formação de identidade, e sobre o papel dos professores neste campo:

é necessário que os professores auxiliem as meninas a compreenderem que as imagens das mídias e da Cultura visual sobre a feminilidade e sobre o que é ser mulher dão forma à suas identidades e influenciam meninos e rapazes na construção de sua masculinidade. (HERNÁNDEZ, 2007, p,77)

Analisando as respostas, 88% dos estudantes responderam que “sim”, 6% responderam “não” e 6% responderam “não sei”, conforme apresentado no gráfico 5.

GRÁFICO 5 – ENSINO DE ARTE COMO AUXÍLIO NA IDENTIFICAÇÃO SOCIAL

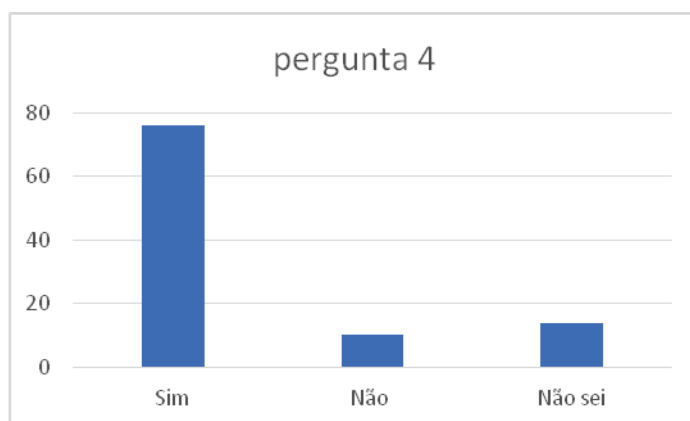


FONTE: O AUTOR (2018).

A pergunta número 4 diz: “As aulas de Arte ajudaram a repensar as funções da Religião, Ciência e Política?”. Do total de alunos pesquisados, 76% disseram que “sim”, 10% disseram que “não” e 14% disseram “não sei”. Tais respostas geram o gráfico 6. A pergunta em questão vai ao encontro das afirmações de Hernández (2000), sobre a Cultura Visual e sua relação com seus aspectos históricos-antropológicos e os contextos às quais estão inseridas:

As obras artísticas, os elementos da Cultura Visual, são portanto, objetos que levam a refletir sobre as formas de pensamento da Cultura na qual se produzem. Por essa razão, olhar uma manifestação artística de outro tempo ou de outra Cultura implica uma penetração mais profunda do que a que aparece no meramente visual: é um olhar na vida da sociedade, e na vida da sociedade representada nestes objetos. (HERNÁNDEZ, 2000, p.53)

GRÁFICO 6 – ENSINO DE ARTE E AS FUNÇÕES DA RELIGIÃO, CIÊNCIA E POLÍTICA



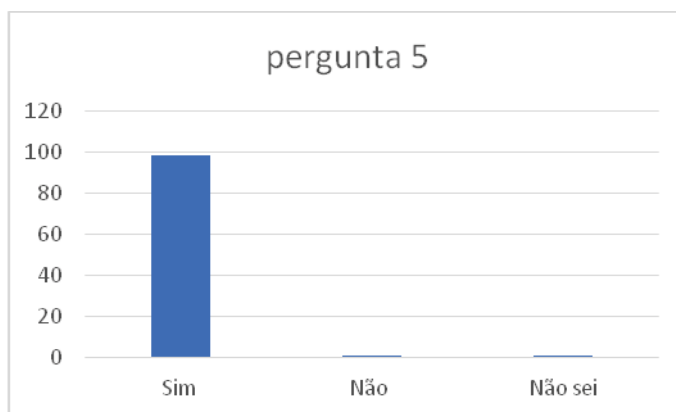
FONTE: O AUTOR (2018).

Conforme Hernández (2007), a compreensão crítica dessas representações e Artefatos visuais implica diferentes aspectos históricos e políticos, e os educadores devem estar atentos em especial à grande mídia:

É necessário recordar que uma das maneiras mais notórias pelas quais as mídias, as representações e as práticas da Cultura visual posicionam crianças e jovens é através dos "textos" da Cultura popular, em particular dos que tendem a criar identidades de etnia, gênero, sexo e consumidor. (HERNÁNDEZ, 2007, p.74).

Deste modo, a pergunta número 5 busca a visão dos estudantes sobre o entendimento de se as aulas de Arte ajudam a repensar os propósitos das grandes mídias. A pergunta formulada foi “As aulas de Arte ajudaram a repensar as funções e propósitos das grandes mídias na atualidade (televisão, internet, cinema, etc)?”. Desta vez, quase a totalidade dos estudantes pesquisados respondeu que “sim”, chegando a 98%. Apenas 1% disse que não e 1% disse não saber. Os dados estão representados no gráfico 7.

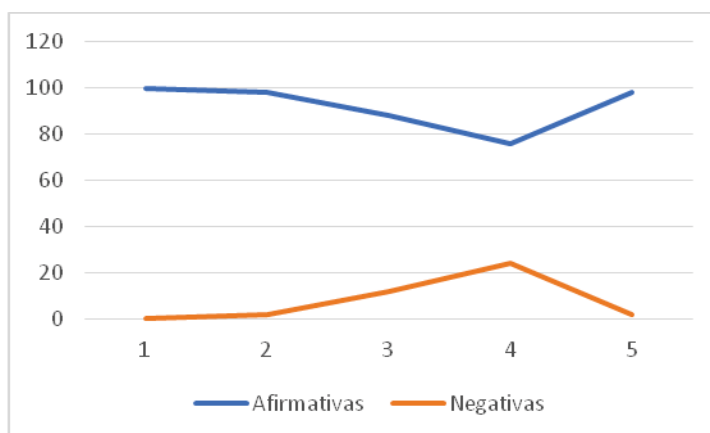
GRÁFICO 7 – ENSINO DE ARTE E AS FUNÇÕES DA GRANDE MÍDIA



FONTE: O AUTOR (2018).

Interessante considerar essa primeira etapa de perguntas (1 à 5) de caráter a refletir o entendimento dos estudantes a respeito das aulas de Arte que receberam e como a relacionaram com suas vivências, realidades e sua Cultura Visual. Pode-se perceber que de um ponto de partida todos consideraram importante o aprimoramento desta percepção, refletindo assim um alto índice de afirmação (respostas “sim”), mas na medida em que as perguntas se tornam mais complexas, a tendência foi de negação (“não/não sei”). O gráfico 8 mostra esse decaimento gradual, com exceção da pergunta 5, que volta a ter uma alta porcentagem de afirmativas. Deve-se isso, provavelmente, à relação que os alunos fizeram com as aulas de Arte que abordaram cinema, cartazes e a grande mídia.

GRÁFICO 8 – RELAÇÃO AFIRMATIVAS/NEGATIVAS DAS RESPOSTAS



FONTE: O AUTOR (2018).

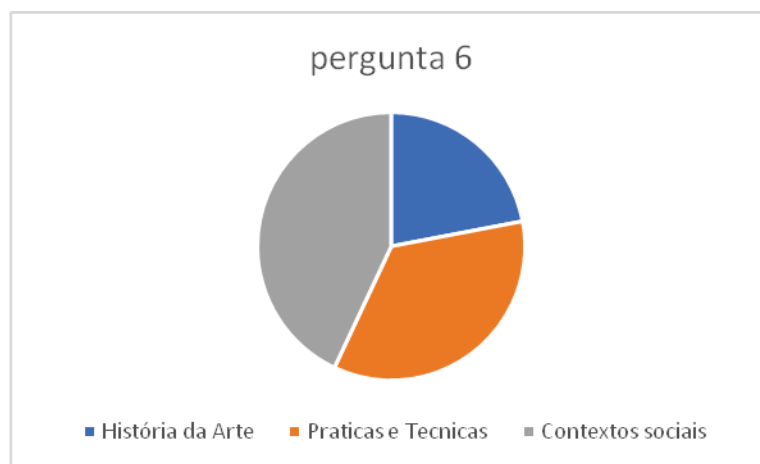
A pergunta número 6 faz referência a qual dos aspectos da abordagem empregada durante as aulas de Arte os alunos julgaram mais significativa. A

Pergunta foi “Qual das abordagens do Ensino de Arte você considera mais importante?”. As três alternativas foram: (a) História da Arte; (b) Práticas e técnicas; ou (c) Contextos Sociais. Esta pergunta faz relação direta com a abordagem triangular de ler-fazer-contextualizar de Ana Mae Barbosa. A ideia, como a autora afirma, não é um seguir à risca um manual, ou um aglomerado de clichês educacionais, mas se reafirma como uma maneira de rearranjar estratégias para o Ensino de Arte. Segundo Barbosa:

A educação Cultural que se pretende com a abordagem Triangular é uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do professor, acerca do mundo visual e não uma educação bancária (BARBOSA, 1998, p.40).

Obteve-se como resultado das considerações dos estudantes pesquisados, os seguintes resultados: 22% consideraram o mais importante o aspecto da História da Arte, e 35% os aspectos práticos e técnicos envolvidos durante as aulas de Arte. A maioria considerou o mais importante os contextos sociais envolvidos, sendo estes 43%. O gráfico 9 ilustra esta etapa da pesquisa:

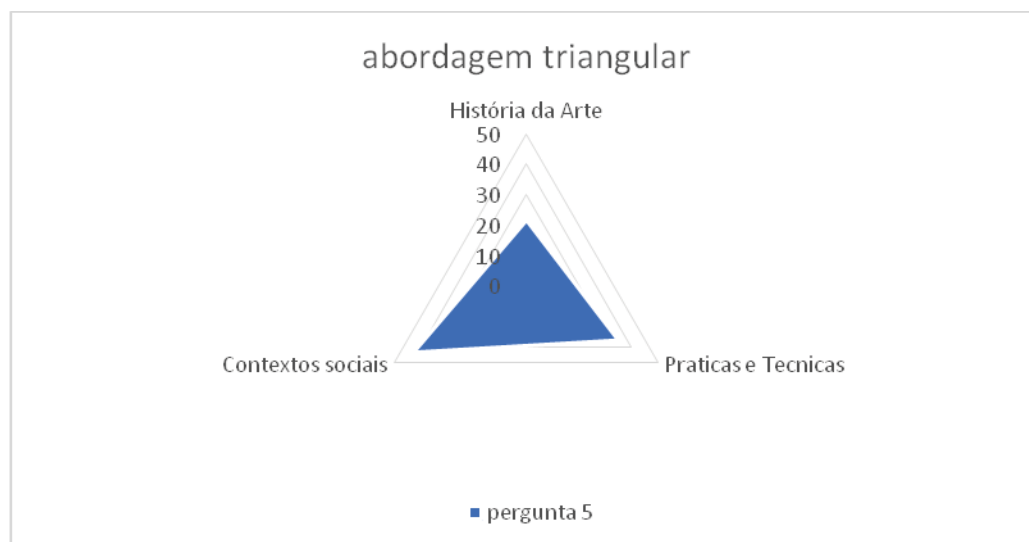
GRÁFICO 9 – ABORDAGEM TRIANGULAR



FONTE: O AUTOR (2018).

Ao analisarmos as respostas dos alunos de forma gráfica “radar”, que distribui as respostas nos 3 pontos que são objetos de estudo (história da Arte, contextos sociais e práticas e técnicas), obteremos assim a imagem da proposta triangular disposta no gráfico 10.

GRÁFICO 10 – GERAÇÃO GRÁFICA TRIANGULAR A PARTIR DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS

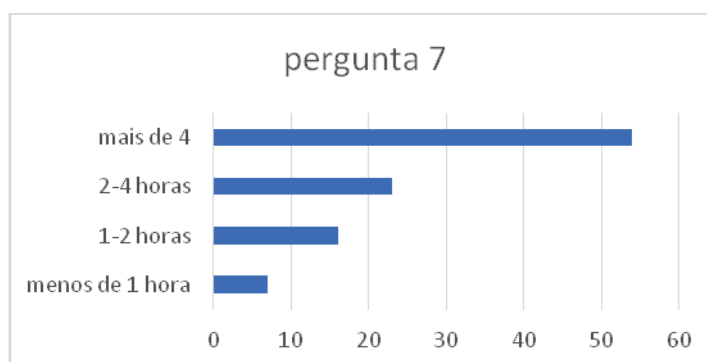


FONTE: O AUTOR (2018).

As perguntas seguintes visam traçar um perfil básico do uso de imagens e da leitura dos estudantes pesquisados, e consequente determinar em linhas gerais um pouco de sua Cultura Visual e sua relação com as mídias tecnológicas.

A pergunta de número 7 questiona “quanto tempo você usa o computador/celular por dia aproximadamente?”. Das respostas obtidas verifica-se que 54% dos alunos pesquisados ficam mais de 4 horas diárias utilizando estas ferramentas, 23% dos alunos usam de 2 à 4 horas, 16% utiliza de 1 à 2 horas e apenas 7% utiliza menos de uma hora diária. O gráfico 11 representa estas respostas.

GRÁFICO 11 – TEMPO DE USO DIÁRIO DE CELULAR/COMPUTADOR



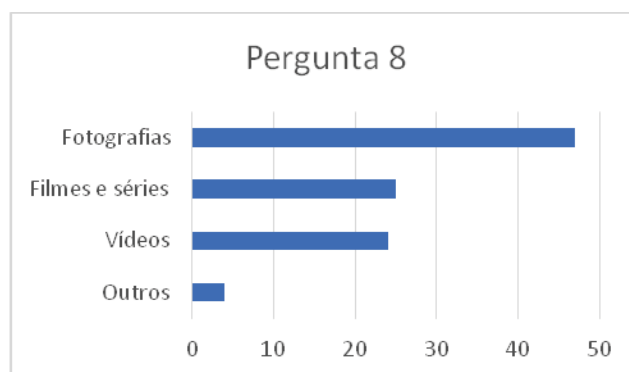
FONTE: O AUTOR (2018).

Interessante notar que se o uso diário de celular/computador é constante, espontâneo, regular e não segue exigências institucionais como feriados e prazos. Deste modo é preocupante notar que, ao usarmos estes dados, os alunos

permanecem aproximadamente 1460 horas anuais utilizando estas ferramentas. Em comparação, o curso anual do Ensino Médio do estado do Paraná exige 800 horas. Um curso de licenciatura em Artes Visuais tem em média 920 horas anuais (em 4 anos), e um curso de Direito tem em média 784 horas anuais (em 5 anos).²⁸

A pergunta seguinte, de número 8, complementa a anterior: “Durante este tempo, você encontra várias imagens disponíveis em diversos formatos e abordagens. Quais as mais acessadas por você?”. Conforme mostrado no gráfico 12, 47% dos pesquisados responderam que as imagens mais acessadas são fotografias. 25% responderam que acessam mais à filmes e séries. 24% responderam a vídeos em geral e 4% respondeu “outros”.

GRÁFICO 12 – MAIORES ACESSOS À IMAGENS

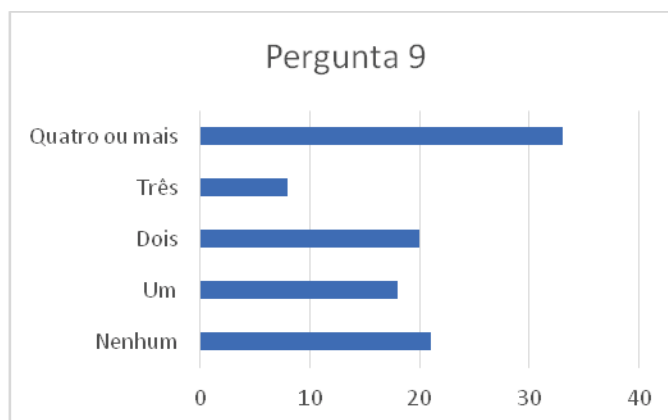


FONTES: O AUTOR (2018).

A pergunta de número 9 reflete sobre a leitura dos alunos: “Quantos livros você leu integralmente no último ano? (além dos exigidos pela escola)”. Em relação à esta questão, 33% dos alunos leram quatro ou mais livros durante o ano. 8% leram 3 livros, 20% leram 2 livros, 18% leu apenas um livro. 20% dos estudantes pesquisados não leram nenhum livro integralmente durante o ano. Os resultados podem ser observados no gráfico 13.

²⁸ Os dados do Ensino médio estão disponíveis no site da Secretaria de Educação do Estado do Paraná -SEED (www.educacao.pr.gov.br). Os dados do curso de Artes Visuais são da Escola de Música e Belas Artes do Paraná – EMBAP (<http://www.embap.pr.gov.br>). Os dados do curso de Direito são da Universidade Federal do Paraná – UFPR (<http://www.direito.ufpr.br>).

GRÁFICO 13 – LEITURAS DE LIVROS POR ANO

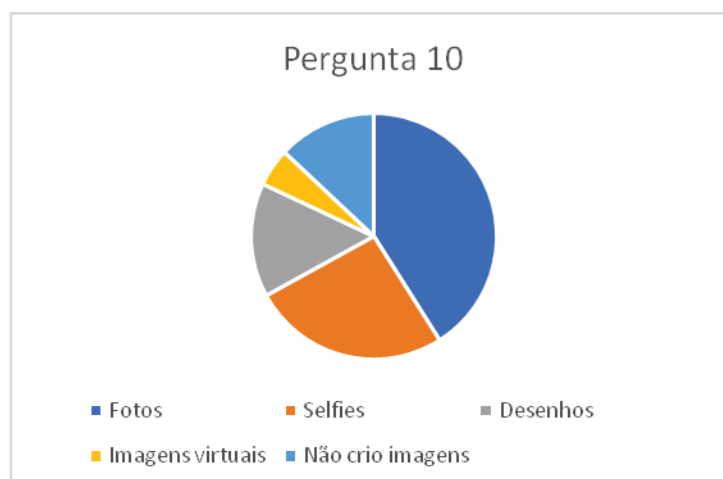


FONTE: O AUTOR (2018).

Estes resultados são relevantes, pois demonstra que a maioria dos alunos pesquisados possui acesso às informações literárias diferenciadas além dos exigidos na escola, e demonstra também o acesso à Cultura literária que os mesmos possuem. Por outro lado, é preocupante pensar que um quinto dos alunos pesquisados passa um ano sem ter contato com qualquer leitura completa extracurricular.

As perguntas seguintes são referentes à criação e compartilhamento de imagens. A pergunta 10 questiona: “Que tipo de imagens você cria com maior frequência?”. Dos resultados obtidos, 41% diz criar fotografias em geral, 26% tem preferência por fotografias tipo “selfie” (quaisquer em que se auto fotografe). 15% optam pela criação de desenhos, grafites ou pinturas. 5% cria com maior frequência imagens virtuais através de programas ou aplicativos digitais. 13% respondeu não criar imagens. Os dados podem ser visualizados no gráfico 14.

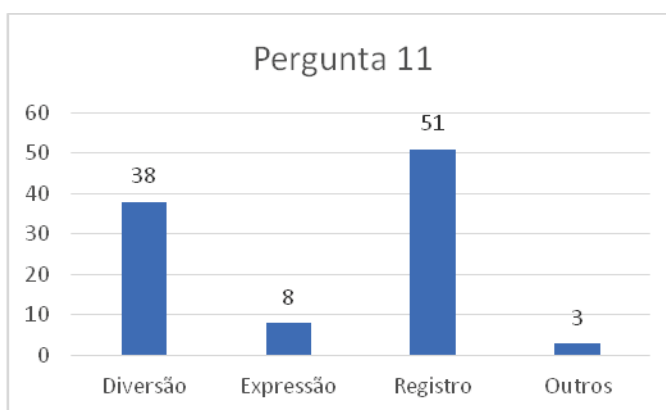
GRÁFICO 14 – CRIAÇÃO DE IMAGENS



FONTE: O AUTOR (2018).

Somando as duas alternativas com maior número de respostas, têm-se então 67% de criações fotográficas como maior fonte de criação de imagens dos alunos pesquisados. Quando questionados (pergunta 11) a pensar sobre o que os leva a fazer fotografia, 51% responderam que é: por necessidade de registrar algo, 28% por diversão, 8 % pela necessidade de expressar algo. “Não faço” e outros motivos totalizaram 3%, sendo interessante notar que um aluno colocou como resposta “para me entender melhor”. Não seria isso talvez a soma das alternativas anteriores, ou seja, o registro, o prazer e a expressão de quem somos?

GRÁFICO 15 – MOTIVAÇÃO PARA FOTOGRAFIAS

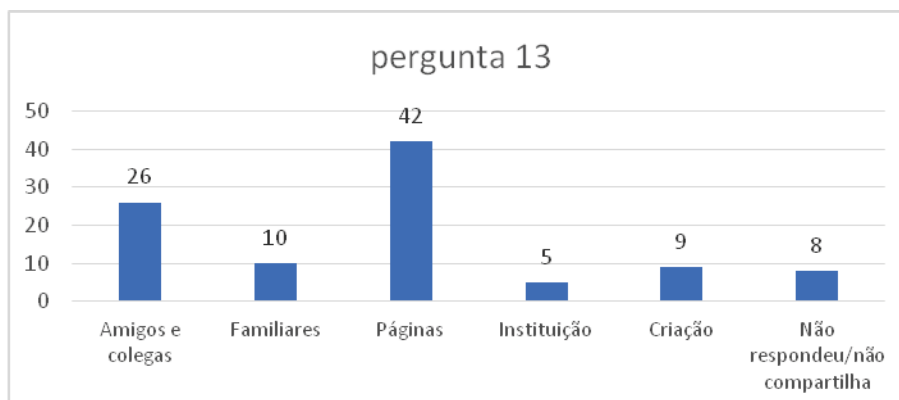


FONTE: O AUTOR (2018).

Seguindo o questionário foi verificado se os estudantes pesquisados compartilham imagens e de que fonte (perguntas 12 e 13 respectivamente). Como resultado, 49% dos pesquisados dizem compartilhar com pouca frequência, 34% dizem compartilhar com muita frequência, e 17% dizem não compartilhar imagens.

Sobre as fontes das quais onde essas imagens são retiradas, a maioria das respostas (42%) dizem ser retiradas de páginas da internet, 26% dizem ser de amigos e colegas, 10% dizem ser de familiares, 9% dizem tratar-se de criação própria, 5% de instituições (religiosas, escolares, etc). 8% não responderam ou responderam que não compartilham imagens. O gráfico 16 sintetiza estes dados:

GRÁFICO 16 – COMPARTILHAMENTO DE IMAGENS



FONTE: O AUTOR (2018).

A questão 14 refere-se à uma série de alternativas que busca sintetizar as fontes mais usadas para manipulação e visualização das imagens que os alunos estão em contato. Foram listados oito sites/aplicativos que são Artefatos de Cultura Visual, e os participantes deveriam escolher uma das três opções: (a) conheço e uso, (b) conheço e não uso, e (c) não conheço. O resultado desta parte da pesquisa pode ser observado no quadro 4.

QUADRO 4 – USO DE APLICATIVOS/SITES MAIS COMUNS ENTRE OS PARTICIPANTES

Site/aplicativo	Conheço e uso	Conheço e não uso	Não conheço	Total
Instagram	72	27	1	100
Whatsapp	93	7	0	100
Facebook	88	12	0	100
Twitter	33	62	5	100
Tumblr	18	73	9	100
Youtube	96	4	0	100
Netflix	78	21	1	100
Snapchat	62	36	2	100

FONTE: O AUTOR (2018).

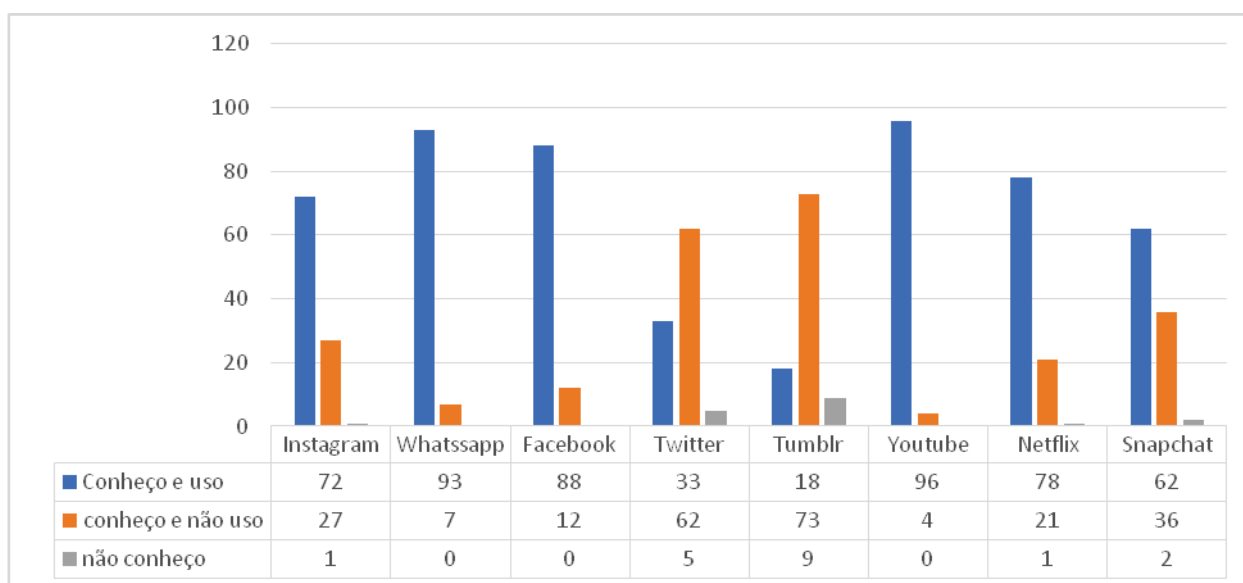
Dentre os Artefatos visuais mais conhecidos e utilizados, em primeiro lugar se encontra o Youtube (96%), seguido do Whatsapp (93%) e do Facebook (88%). Em seguida ficam Netflix (78%), Instagram (72%) e Snapchat (62%). Os dois últimos colocados são Twitter (33%) e Tumblr (18%).

Sobre os Artefatos visuais conhecidos e não utilizados pelos estudantes pesquisados estão Tumblr (73%), Twitter (62%), Snapchat (36%), Instagram (27%), Netflix (21%), Facebook (12%), Whatsapp (7%) e Youtube (4%).

Sobre os Artefatos visuais desconhecidos dos participantes desta pesquisa estão Tumblr (9%), Twitter (5%), Snapchat (2%), Netflix (1%) e Instagram (1%).

É importante desmistificar o senso comum de que programas/empresas do hipercapitalismo atingem a todos. Mesmo dentre a população pesquisada nota-se desconhecimento e desuso de grandes marcas do mercado mundial como Twitter, Netflix e Instagram. E mesmo dentre as averiguações, parte dos estudantes, apesar de conhecer, não se utiliza das mídias/empresas em questão. Segue a ilustração desta etapa no gráfico 17.

GRÁFICO 17 – RELAÇÃO USO/CONHECIMENTO DE APLICATIVOS/SITES



FONTE: O AUTOR (2018).

No campo aberto (“Outros, quais?”) os estudantes pesquisados listaram ainda alguns outros aplicativos que trabalham com imagens. Foram citados duas vezes Pinterest, e uma vez Spotify, Skype, Steam, Battlenet, Tinder, Flickr e Orkut.

Os estudantes pesquisados mostraram interesse na pesquisa acerca da Cultura Visual e todos acreditam haver a necessidade de sabermos ler imagens na atualidade.

O Ensino de Arte é importante para a maioria para refletir sobre estas questões. A maioria também entendeu que o Ensino de Arte auxilia a entender o mundo, o

funcionamento dos sistemas religiosos, políticos e científicos, e desta forma repensar sua identidade social.

Em relação aos hábitos de leitura verificou-se que grande parte dos estudantes participantes tem o costume de leitura extracurricular.

A maioria dos alunos usa grande parte de suas horas uteis perante o computador/celular, e utilizam-se em geral de mídias sociais, redes de relacionamento, sites de compartilhamentos de vídeos e fotografias.

A maioria também cria e compartilha imagens dentro destes mecanismos sendo a fotografia o tipo de imagem mais criada e divulgada.

5.3 ANÁLISE DE RESULTADOS

A análise de resultados aqui apresentados é baseada em trabalhos imagéticos produzidos pelos alunos, sendo estes resultados obtidos através de aplicação de sequência didática fundamentada na leitura e produção de imagens, e do entendimento do que é Cultura e do que é Arte (conforme visto nos capítulos anteriores).

A sequência foi aplicada em diversas turmas de segundo e terceiro ano do ensino médio (entre 2016 e 2018), e contempla o desenvolvimento dos conteúdos por meio de diferentes linguagens como: literária, teatral, áudio visual, imagética, história em quadrinhos e científico-escolar. Como será visto a seguir, não existe uma sequência didática linear absoluta, mas sim algumas metodologias diversificadas e plausíveis de utilização de acordo a necessidade das turmas.

A Cultura visual, conforme visto, não se restringe apenas a história da Arte, mas permeia os diversos Artefatos tecnológicos desenvolvidos para o olhar. Dessa forma, os trabalhos escolhidos passeiam entre os diversos movimentos artísticos, vanguardas históricas, ícones clássicos, e Cultura pop. De mesmo modo, conforme orientação dos projetos desenvolvidos, foram contempladas as mais diferentes técnicas artísticas como pintura em aquarela, o desenho em grafite, colagens, fotografias digitais e analógicas, fotomontagens, giz pastel, lápis de cor aquarelável, etc. Esse recorte pretende ilustrar uma rede fractal de possibilidades (rizomas) que o professor de Artes pode utilizar em sala de aula.

5.4.1 Saindo da Estereotipia

O primeiro tópico a ser explorado foi a questão do que é ser criativo. Os alunos sentem-se desmotivados a fazerem trabalhos artísticos, pois não conseguem “copiar a realidade”. Foi apresentado e discutido o conceito de *mímesis*²⁹, conceito este que estabelece a base das Artes clássicas até o século XIX.

É comum a dificuldade do aluno para sair destes conceitos de cópia do pré-estabelecido. Os estereótipos, ainda enraizados nos alunos do Ensino Médio, devem ser desconstruídos paulatinamente. Na medida em que o aluno vai sentindo confiança em se arriscar mais, suas ideias começam a surgir.

Sair do estereótipo de uma árvore infantilizada é um bom começo. Ao conhecer os alunos, durante a primeira aula sobre estereótipo foi pedido para realizar um desenho de uma árvore qualquer. Sem dada qualquer instrução, é comum ver nos trabalhos a reprodução de modelos de gibis ou de antigas cartilhas (como visto nas figuras abaixo).

FIGURA 5 e 6 – ESTEREÓTIPO FEITO POR ALUNO E ESTEREÓTIPO DE GIBI



FONTE: <http://www.noonews.ru>; <http://tiketelivro.wixsite.com/tikete/product-page/turma-da-monica-raposa-e-lobo> (2018)

O trabalho de observação e investigação é importante a partir deste ponto, onde de alguma forma o professor ajudar a (RE)ver o mundo. Os alunos são questionados a se lembrar de onde aprenderam ou viram desenho de árvore

²⁹ Do gr. *mímesis*, “imitação” (*imitatio*, em latim), designa a ação ou faculdade de imitar; cópia, reprodução ou representação da natureza, o que constitui, na filosofia aristotélica, o fundamento de toda a Arte. O livro X d’A República, classifica todas as expressões artísticas, do ponto de vista filosófico, uma *mímesis*, isto é, uma imitação das coisas e fatos captados através dos sentidos. (Fonte: CEIA, Carlos. Dicionário de termos literários, 2018).

estereotipada pela primeira vez. As respostas usuais são relacionadas à pré-escola e aos gibis. Ao mesmo tempo os alunos são instigados a lembrar de árvores que já tocaram, já subiram, já brincaram. (A memória e a imaginação são os dois fatores principais para o artista). É interessante ver os alunos começarem a se interrogar e a questionar o porquê de representar as árvores ainda de modo infantil (como aprenderam na pré-escola) sendo alunos de ensino médio.

Os alunos são então levados para ver, observar e registrar as árvores que os cercam. Alguns trabalhos de fotografia interessantes surgem a partir daí. A figura 7 mostra a fotografia feita em dupla, por alunas³⁰ de 3º ano.

FIGURA 7 – PRÁTICA DE FOTOGRAFIA COM TEMA ÁRVORES



FONTE: O AUTOR (2018)
Fotografia impressa

A Figura 8 mostra o trabalho de uma aluna após o trabalho de investigação, que compõe quebrando o tradicional desenho marrom e verde com maçãs. No desenho foi representado uma árvore seca e retorcida em contraste com o luar.

³⁰ Para todos os trabalhos analisados dessa dissertação, será omitido a identificação dos sujeitos-participantes pesquisados. Apenas será mantido o gênero: a aluna, a estudante, o aluno, o estudante. As demais informações foram suprimidas para atender os critérios do Comitê de Ética.

FIGURA 8 – ÁRVORE BUSCANDO ORIGINALIDADE

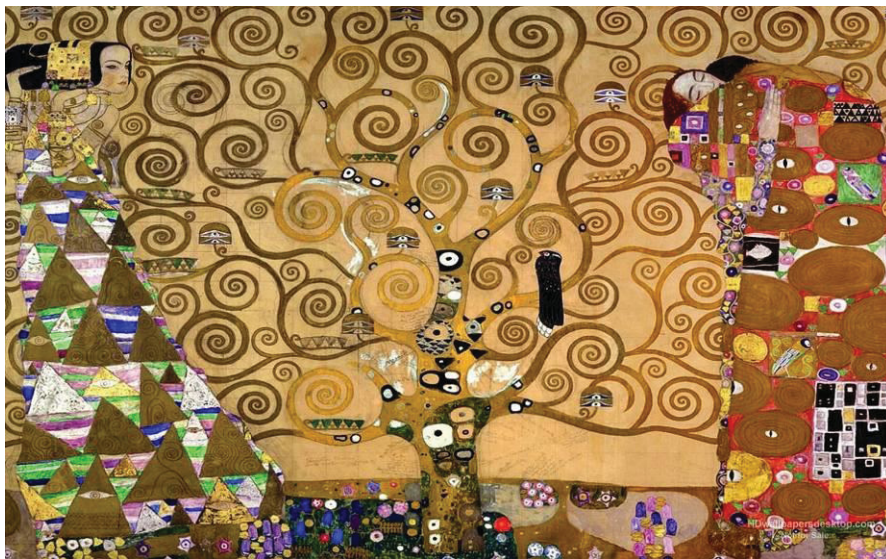


FONTE: O AUTOR (2018)
Lápis de cor sobre papel milimetrado

Em ambos os trabalhos é possível reconhecer a apropriação dos conteúdos pertinentes à disciplina de Artes, conforme orientação do professor. É possível observar em ambos os trabalhos a preocupação de enquadramento e contraste, e a preocupação com o resultado estético. Coube aqui ao professor orientar as possibilidades para se chegar ao resultado pretendido, mas o mérito da investigação para solucionar o problema proposto foi das alunas.

Também é um momento propício para apresentar aos alunos algumas visões de artistas a respeito do tema como a árvore da vida na visão de Klint (1911) e de Hyronymus Bosh (1504). Com estas abordagens os alunos começam paulatinamente a entender que a Arte não é apenas reprodutora da realidade, mas que essa é apenas uma das opções possíveis dentre infinitas outras, onde a criatividade é apenas limitada pela imaginação do artista.

FIGURA 9 – ÁRVORE DA VIDA - KLINT (1911)



FONTE: <https://painting-planet.com/tree-of-life-by-gustav-klimt/> (2018)

FIGURA 10 – JARDIM DAS DELÍCIAS - BOSH (1504)



FONTE: <http://culturmag.de/litmag/kunst-mit-hieronymus-bosch-durchs-jahr-2016-diesmal-der-garten-der-lueste-linke-tafel/92007> (2018)

A partir deste ponto o estímulo da investigação dos alunos e a interação entre estudante e professor começam a se estabelecer e vão pautar boa parte dos trabalhos seguintes. As propostas aqui apresentadas não são fórmulas rígidas e permanentemente aplicáveis, mas sim sugestões possíveis. Existem diversas variações a partir desta prática, e dependendo da realidade escolar e interação com os alunos, os temas podem variar de árvores para habitação, casas, pássaros e ou coração por exemplo.

O importante é deixar os estudantes livres para criar e explorar, sem esperar deles julgamentos e cobranças. É comum nesta etapa ainda ouvir indagações do tipo: “como é pra fazer?”, “está bom?”, “não sei fazer”, “não tenho criatividade”; ou comparações como: “meu trabalho não é tão bom quanto do fulano”, “jamais vou fazer desenho assim”, “não quero mostrar o meu depois de você ver o trabalho de ciclano”.

É necessário um pouco de paciência e muita orientação nestes casos delicados que sempre surgem (aconteceu com todas as turmas participantes). Uma estratégia para contornar este problema é todos poderem opinar sobre o trabalho, e não sobre o aluno. Esta pequena diferença parece livrar as pressões sobre os estudantes na maioria das vezes, pois aprendem a analisar as formas, as cores, a composição em si, e as primeiras críticas deixam de ser ataques pessoais e passam a ser análises de suas próprias percepções a respeito das composições visuais. O professor orienta questões como: “O que funciona perante seu olho?”, “O que chama mais a atenção do seu olhar? Por que?”, “Como o espaço/cor/linha está sendo trabalhado?”, “Pode ser ainda alterado ou está finalizado?”. Os estudantes respondem espontaneamente. O autor do trabalho pode concordar ou discordar após as análises, ou pode escolher o anonimato e não se pronunciar perante a turma, mas conversar em particular com o professor. Nenhum aluno se sente ofendido quando entende que o seu trabalho artístico é um processo em desenvolvimento e não um objeto de competição. O mais próximo a isso que se chega seria a ideia de quem consegue ser o estudante mais original e criativo, quebrando o estereotipo de maneira mais singular possível.

5.4.2 Fazendo História da Arte

É importante buscar, além dos conceitos técnicos e de criatividade, a transmissão do entendimento de como a Arte foi vista ao longo da história. Neste ponto os alunos receberam trabalhos de pesquisa e aulas expositivas e interativas a

respeito da Cultura e contexto de cada povo e época com impacto significativo que ainda influenciam a Cultura visual do cotidiano.

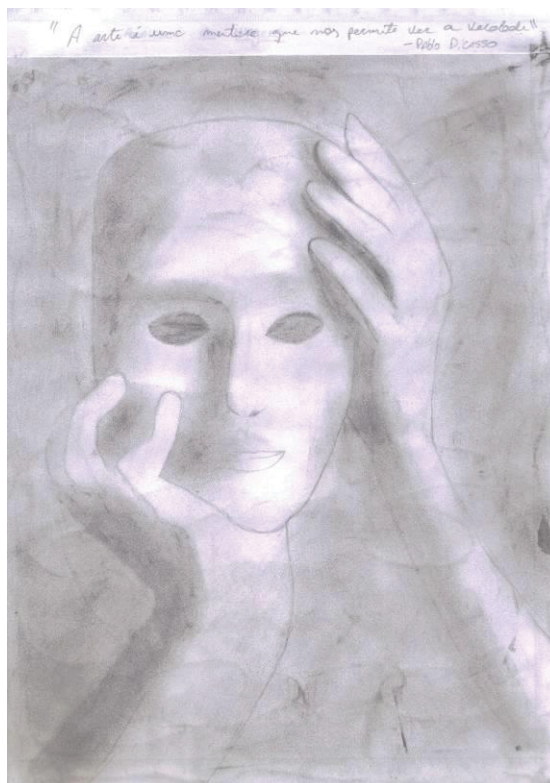
Neste ponto os alunos são instigados a entender a Arte como um reflexo do período em que a sociedade se encontra. As aulas sempre partem da análise de imagens, fotografias e registros marcantes de cada período. Da pré-história à contemporaneidade, os estudantes investigam as relações Culturais entre Arte, política, ciência, religião e filosofia, tendo sempre como ponto de partida a ideia de Cultura visual, de como vemos e como se via a Arte.

Foram apresentadas aos estudantes diversas citações que definem Arte na visão de artistas de renome, tais como: “Não existe Arte no passado ou no futuro, a Arte será sempre presente” (Picasso); “A beleza perece na vida, porém na Arte é imortal” (Leonardo da Vinci); “O Artista é um insatisfeito com o mundo, por isso ele cria” (Mariano); “O verdadeiro artista não dá atenção ao público. Este não existe para ele” (Oscar Wilde); “Arte é uma mentira que nos faz compreender a verdade” (Picasso); “Será Arte o que eu disser que é Arte” (Duchamp).³¹ A partir destas frases foram feitos debates sobre o entendimento das mesmas, fazendo os alunos se perguntarem o que teria levado tais artistas a se posicionarem de tal modo. Percebem em pouco tempo que não há única definição para Arte e que ela é apresentada diferentemente por cada artista representante de uma determinada Cultura. Percebem também que as vezes os artistas divergem entre si, e suas opiniões são conflitantes. Os alunos são instigados a buscarem novas frases e definições de Arte, tanto as suas definições pessoais³² quanto a de outros artistas de qualquer época. Também é possível obter resultados visuais práticos a partir destas definições. A figura 11 representa uma destas ilustrações:

FIGURA 11 – ILUSTRAÇÃO DA FRASE DE PICASSO: “ARTE É UMA MENTIRA QUE NOS PERMITE VER A VERDADE”

³¹ As citações e definições podem ser encontradas no Livro didático de Artes da SEED-PR e Diretrizes Curriculares do Estado (2008).

³² No início do ano letivo escolar, durante a avaliação diagnóstica das turmas os alunos escreveram suas opiniões sobre o que é Arte. A maioria dos alunos respondeu algo muito similar à: “Arte é uma maneira de expressar sentimentos.”



Grafite sobre papel.
FONTE: O AUTOR (2018)

A aluna escolheu a frase “Arte é uma mentira que nos permite ver a verdade”. Representa duas mãos segurando uma máscara em forma de rosto. Observa-se a tentativa de luz e sombra e volume, composição assimétrica, e uma nítida preocupação com o tema da busca da verdade, e da metáfora que a “máscara representa no cotidiano das pessoas, que escondem muitas coisas” segundo relato da aluna.

Desse modo a investigação da Cultura visual ao longo do tempo se mostra importante para entender porque e como chegamos da pré-história à hipermodernidade. Destaca-se aqui que nem sempre a Arte foi vista como separada dos movimentos religiosos, científicos, filosóficos, políticos. Ao investigarem estas relações os estudantes (divididos em grupos por períodos) fizeram pequenas apresentações de suas pesquisas e das imagens que encontraram sobre o tema. Como orientação à análise das imagens os estudantes eram orientados a se perguntarem qual o propósito da Arte nas sociedades humanas ao longo da história. A Arte refletia a Cultura geral da época? Qual a relação das Artes visuais com as áreas da dança, do teatro, da música? A arquitetura é considerada como Arte? E a literatura? Essas perguntas são apoios e suportes que orientam a pesquisa e a apresentação,

que ao final deixa uma proposta de atividade prática visual a ser desenvolvido por todos da turma.

Em um dos trabalhos pesquisados sobre a Cultura da Grécia antiga, por exemplo, foi mostrado a importância da figura das divindades na Arte, em especial na representação escultórica. Os alunos apresentaram sobre a importância da mitologia para os gregos, seus ideais de corpo e de mente, suas representações artísticas de deuses e deusas (figura 12).

FIGURA 12 – ESCULTURA DE ARTEMIS



Cópia Romana em mármore. Aproximadamente século I D.C.
FONTE: <https://i.pinimg.com/> (2018).

A partir desta apresentação, foi solicitado que os alunos propusessem uma sugestão de prática visual que favorece a exploração da criatividade da turma. Os alunos então fizeram a seguinte proposta: cada aluno deveria criar e representar visualmente uma divindade atualizada e que lhe representasse de algum modo. Surgiram a partir daí diversos deuses que mostram a imersão dos alunos na Cultura atual: deuses do consumo, do videogame, da riqueza, da preguiça, dos *fast foods*, etc. Uma das divindades criadas por uma das alunas foi a deusa de uma marca de salgadinhos (figura 13).

FIGURA 13 – DIVINDADE CRIADA POR ALUNA



Lápis de cor sobre papel. FONTE: O AUTOR (2018)

O trabalho mostra uma figura feminina trajada com suntuosidade e elegância. Suas formas mostram uma preocupação formal da pose de modelo no qual foi retirado o molde. Mas com certeza o que mais chama atenção é o tom irônico da brincadeira da deusa-doritos. Carrega sua marca espelhada num *merchadising* clássico grego, ostentando sua marca e seu produto. Salgadinhos flutuam e pairam a seu redor, revestindo-se do produto. A aluna demonstra de modo divertido e criativo a relação entre a Cultura visual pesquisada e a sua própria. Também é interessante notar os valores que eram admirados na Cultura grega antiga e os valores que nossos alunos buscam hoje em dia.

Seguindo esta mesma linha de investigação, e para se ter um guia de estudos básicos, foram considerados os livros “A história da Arte” (Gombrich, 1999), “Arte comentada” (Strickland Carol, 2003) e “Descobrimos a História da Arte” (Graça Proença, 2005)³³. Desses livros foram escolhidos os seguintes temas divididos durante os dois anos no qual trabalhei com os alunos: Arte rupestre, Arte do Egito

³³ Os dois últimos livros foram utilizados por possuírem uma linguagem mais acessível aos alunos. O livro de Proença é inclusive indicado como didático para o ensino fundamental. Entretanto, nenhuma opção foi escolhida como “livro didático”, ou seja, os alunos não compraram ou adquiriram um material obrigatório. Alguns textos foram adaptados ou disponibilizados na medida em que se via a necessidade dos mesmos.

antigo, Grécia e Roma antiga, Idade média, Renascimento, Barroco, Neoclassicismo, Romantismo e Realismo. Esses foram os períodos contemplados durante o segundo ano do Ensino Médio. Os terceiros anos trabalharam com a Arte dos últimos cem anos aproximadamente, compreendendo: Impressionismo, Expressionismo, Fovismo, Cubismo, Abstracionismo, Futurismo, Dadaísmo, Surrealismo, além da Pop-art e Op-art. Também foram vistos tendências de movimentos artísticos contemporâneos como: Arte conceitual, Arte Urbana, Body-art, Arte Efêmera, Arte performance, Instalações artísticas e Hiper-realismo.

Todos estes estudos não foram apresentados de forma estagnada e linear, mas sim com uma dinâmica que contextualiza com produções da grande mídia, clipes, vídeos de internet, filmes e músicas, de modo a estabelecer uma conexão com a realidade Cultural dos alunos. Os estudantes na medida que entendem a importância de estudar e entender Arte vão ficando cada vez mais a vontade para trazer as suas perguntas e contribuições. Somado a isso, todos os tópicos de estudos possibilitam uma prática de composição visual, que orientada pelo professor, pode ser feita com os mais variados tipos de mídias e técnicas, conforme será visto a seguir.³⁴

5.4.3 Análise da Produção dos Alunos

Visto as estratégias de produção artística desenvolvidas durante o percurso das aulas de Arte do Ensino Médio, a análise crítica das imagens e a contextualização das mesmas, buscou-se contemplar de maneira mais completa possível as abordagens

³⁴ É importante salientar também que apesar do foco deste trabalho seja a investigação da área de Artes visuais, também foram contempladas as áreas de música, teatro e dança, seja por aulas expositivas, vídeos ou práticas dos próprios alunos. Ainda que devido as condições de trabalho não se possa formar e orientar uma formação musical (ou de dança) completa por exemplo, os alunos que possuem alguma formação extracurricular foram orientados a pesquisar e apresentar para as turmas trechos de obras de Arte dos períodos acima mencionados. Foi oportunizada uma apresentação de violino da época barroca (Bach) por um aluno de 16 anos, em outro momento uma apresentação de sax de trecho neoclássico. Uma outra apresentou com flauta transversal, e vários outros tocaram teclado e violão/guitarra.

Na área de Artes cênicas tive a oportunidade de ser professor criador e coordenador da Oficina Permanente de Teatro durante 4 anos no colégio em questão. Os alunos se reuniam em contraturno de forma voluntária duas vezes por semana. Esse projeto visava complementar as práticas de Artes do Ensino Médio, oferecendo estudos de Arte Cênica, de consciência corporal, e montagem e apresentação de espetáculos. Foram feitas diversas peças, e o grupo chegou a se apresentar em festivais de Teatro Amadores oferecidos pelos municípios de Curitiba e de Pinhais (ver anexo E). Mesmo premiados com melhor dramaturgia, melhor direção, e melhores atores nestes festivais, o governo optou pela retirada do projeto de forma arbitrária e sem consulta. Hoje, o professor e os ex-alunos ainda interessados em teatro que participaram deste projeto, formam o Grupo Sétima Cena de Teatro Amador, que se apresenta de forma voluntária e visa formar um núcleo de formação e investigação artística, filosófica e humanística. O grupo se apresentou em diversos festivais de teatro incluindo o Festival de Teatro de Pinhais, Festival de Teatro de Pontal e no Fringe do Festival de Teatro em Curitiba contando com mais de 10 apresentações e com público superior a mais de 1000 pessoas.

que enfatizam a relação Cultura Visual e Ensino de Arte perante os estudantes de Ensino Médio. Desta produção foram escolhidas algumas imagens produzidas pelos alunos de segundo e terceiros anos para discussão e análise. Todas as produções visuais dos estudantes³⁵ que serão analisadas são resultados das aulas de Arte do Ensino Médio, aplicadas durante os últimos seis anos, divididas aqui em quatro categorias: a) Análise de vídeos; b) Cultura visual e semiótica; c) Vanguardas modernas; d) Tendências contemporâneas; e e) Fotografia como pesquisa visual.

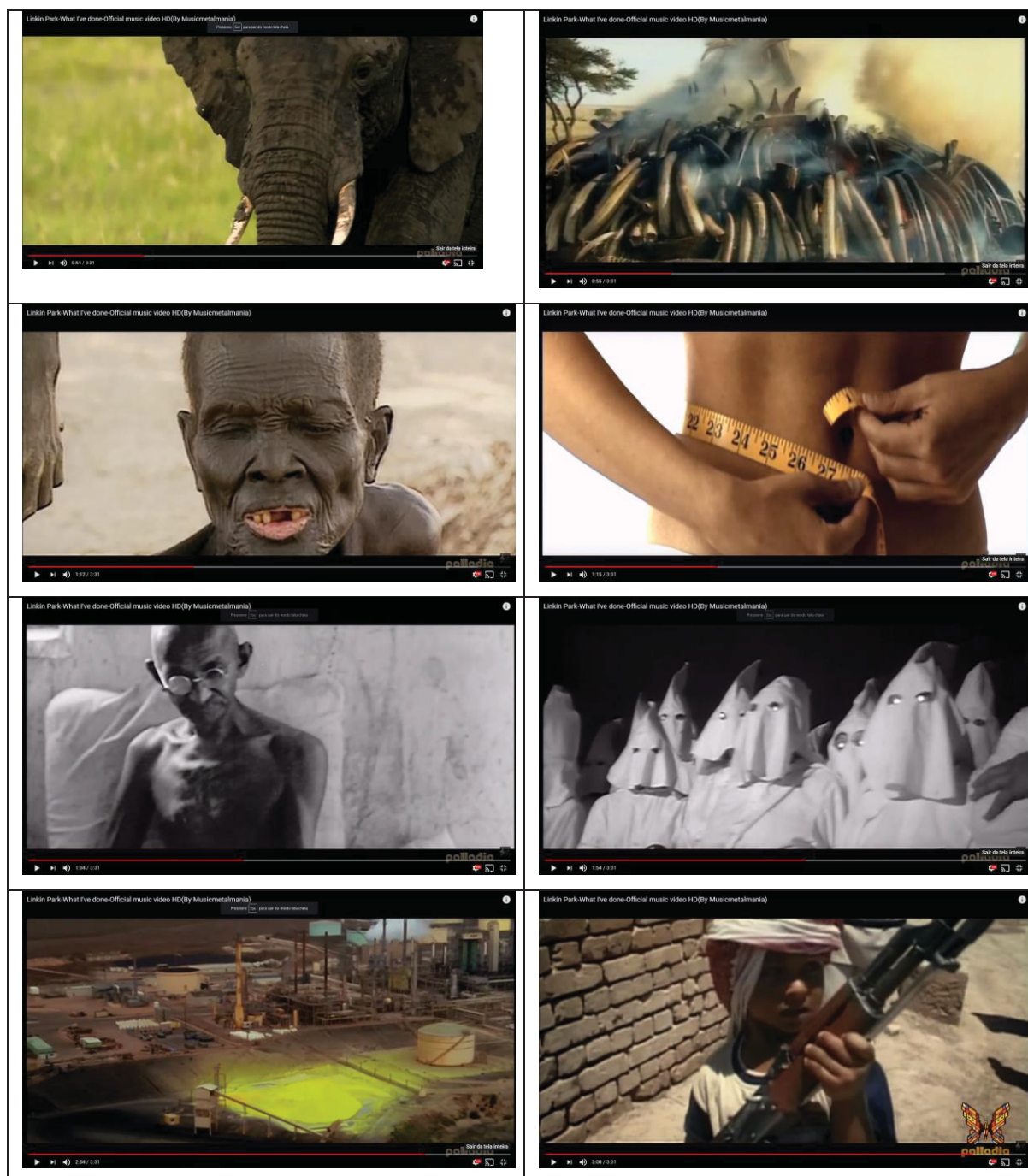
a) Análise de vídeos

Entre as séries de aulas para o segundo ano, com temas relacionados à história da Arte, também foi proposto a análise e execução de trabalhos relacionados com a mídia atual (relações entre industrial Cultural e hipercapitalismo, conforme visto nos capítulos anteriores). Para tanto foi feita uma seleção de imagens para análise, só que desta vez não se tratou de imagens isoladas e paradas, mas sim de sequências das mesmas, conforme visto em propagandas e videoclipe, por exemplo. Foram selecionados vídeos que justamente fizessem alguma relação de pensamento com a realidade atual dos alunos, tais como bandas de rock, de rap, reggae ou pop, sejam estrangeiras ou brasileiras.

Um dos videoclipes analisados foi o da música “What I’ve done” (O que eu tenho feito) da banda Linkin Park (2007). Este vídeo mostra uma sequência de imagens que se intercalam trazendo uma breve reflexão sobre o desenvolvimento humano, do suposto domínio da natureza, dos desastres ecológicos e a inevitável guerra que se segue deste modelo de sociedade. Para se entender a imensa quantidade de informação visual que carrega o vídeo (quadro 5), em apenas 3 minutos e 30 segundos é possível ver imagens sobre aquecimento global, racismo, Nazismo, do movimento Ku Klux Klan, aborto, miséria terrorismo, holocausto, produção bélica, Artefatos nucleares e radioativos, desmatamento, vício em drogas, obesidade, interesses econômicos sobre o petróleo e combustíveis e crimes diversos contra a humanidade. Traz ainda o contraste com grandes personalidades históricas, tais como: Madre Teresa, Robert Kennedy, Mahatma Gandhi, Gautama Buddha, Mao Zedong, Abraham Lincoln, Joseph Stalin, Fidel Castro, Adolf Hitler, Saddam Hussein e Benito Mussolini.

³⁵ A produção dos alunos faz parte do acervo pessoal do pesquisador

QUADRO 5 – IMAGENS DO VÍDEOCLÍPE “WHAT I’VE DONE”



FONTE: <https://www.youtube.com/watch?v=IEbBEVTR6GQ>

A imensa quantidade de informações visuais serve para ampliar as possibilidades pedagógicas não apenas do Ensino de Arte, mas em qualquer área em que a prioridade é preocupação do desenvolvimento da história do ser humano, de suas origens e de seu destino.

Durante as aulas os alunos questionaram quem eram as figuras históricas apresentadas, e pode-se perceber que são poucos os alunos que as reconhecem ou

sabem de seus feitos. Também não souberam diferenciar os contextos históricos das diferentes guerras, apesar de se mostrarem indignados com a questão da morte e envolvimento de crianças. A indignação e preocupação com as atitudes pessoais foi um dos temas que mais apareceram nas análises (apêndice D).

As três questões que mais preocuparam os estudantes através das imagens foi natureza e poluição, racismo e intolerância, e fome e os padrões de beleza. Sobre natureza e poluição, as cenas que os marcaram foram sobre o comércio de marfim, nas quais são mostrados elefantes e rinocerontes em seu habitat natural, e na sequência pilhas de marfim e ossadas sendo queimadas. Outra sequência que os perturbaram são de pinguins e de ursos polares, inicialmente livres nadando pelos oceanos, aparecem em seguida morrendo cobertos de manchas de óleo ou de fome, devido ao degelo.

A segunda questão sobre racismo e intolerância partiu das imagens de nazistas, neonazistas, do Ku Klux Klan, e das perseguições contra negros. Isto fez com que os alunos estabelecessem relações entre as manifestações ocorridas hoje em dia e as consequentes perseguições políticas e sociais que sofrem os movimentos feministas e de grupos LGBTQs, além da população periférica. Neste momento é preciso intervir e orientar os alunos sobre os acontecimentos históricos e contextualiza-los sobre as figuras políticas e marcantes que atuaram em solidariedade e resistência utilizando o respeito, o amor e a paz como seu mote. Algumas destas personalidades são mostradas no videoclipe: Mahatma Ghandi, Luther King, Madre Teresa e Sidartha Gauthama por exemplo.

A terceira questão mais abordada pelos alunos foi a fome e miséria, contrastando com o esbanjamento das classes mais favorecidas. Esse esbanjamento aparece no videoclipe através de propagandas de *fast-food*, pessoas obesas comendo sanduíches, a preocupação com a cintura das modelos femininas e o padrão de corpo imposto pelas grandes mídias. Tudo isso aparece em contraste com pessoas africanas em nítida situação de fome extrema e de violência urbana.

Não foi difícil para os alunos estabelecerem um traço em comum, que envolve todas as questões acima, da crueldade da guerra aos desastres naturais, da exploração desenfreada da natureza aos padrões de modelos impostos. A relação estabelecida foi que todos tem em comum um modelo de sociedade imposto e ditado pelo capital, em especial o dos Estados Unidos colocado no videoclipe. Este mesmo padrão que prega um individualismo exacerbado e desorientador, forma um cidadão

que consome sem refletir e apoia à causas sem conhecimento, conforme afirma Lipovtesky (2011).

Os estudantes foram levados a pensar como agem e como se comportam perante estes padrões sociais. Muitos começam, neste ponto, a se levantar conforme determinadas ideologias. Outros apresentam uma confusão saudável, no sentido de entender que é melhor não opinar sobre o que não conhece. Outros ainda procuraram por mais informações para entender por que agem de tal maneira, como por exemplo vestimentas, maquiagens, cortes de cabelo, etc. Novamente a Cultura Visual aqui se apresenta como estratégia para condução dos trabalhos seguintes.

Os estudantes foram então orientados a pesquisar sobre vídeos de músicas atuais (de qualquer estilo musical de sua preferência) que conseguissem fazer um paralelo entre a sociedade que os cerca e os problemas que se apresentam. Os problemas sociais poderiam ser de qualquer ordem, mas de preferência os vídeos deveriam ser mais semelhantes às obras da época do Realismo (crítica social) do que do Romantismo (paixão individual).³⁶

Os alunos organizados em grupos, preparam e apresentaram uma breve análise dos videoclipes escolhidos, listando como as imagens se relacionavam com a letra da música, e/ou com os problemas sociais que eram denunciados. Segue no quadro 6, a lista de vídeos apresentados pelos estudantes de uma das turmas pesquisadas, autor ou banda, o estilo musical, e os temas que foram abordados na análise de imagens, segundo eles mesmos.

QUADRO 6 – VÍDEOCLIPES ANALISADOS

Vídeos apresentados	Autor/Banda	Estilo musical	Temas
Até quando?	Gabriel pensador	RAP	Corrupção, política, alienação
Dollhouse	Melanie Martinez	Pop	Rejeição, padrão de beleza, alcoolismo
Ouçã, antes que o governo apague este RAP	7 minutos	RAP	Corrupção, política
Profecias	ADL	RAP	Alienação, manipulação

³⁶ Os alunos já haviam tido aulas de análise e prática sobre estes dois movimentos artísticos do século XVIII.

			política, desigualdade
Não existe amor em SP	Criolo	RAP	Desigualdade, rejeição, manipulação
Do the evolution	Pearl Jam	Rock	Guerra, Desigualdade
Another brick in the wall (part 2)	Pink Floyd	Rock	Rejeição, Educação
Eu não pedi pra nascer	Facção Central	RAP	Rejeição, Racismo violência infantil
Pretty Hurts	Beyoncé	R&B/Pop	Padrão de beleza
Rise	Skillet	Rock	Guerra, revolução
Depósito dos rejeitados	Carlos Eduardo Taddeo	RAP	Desigualdade, violência infantil
Fome de Amor	Kemuel	Gospel	Religião como esperança (ver nota de rodapé*)
Poetas no topo 3.2	Pineapple (conjunto de rappers)	RAP	Racismo, violência, desigualdade
The Kingslayer	Nightwish	Rock	Bullying, guerra, violência
Palmas	Projota	RAP	Corrupção, política, manipulação

FONTE: O AUTOR (2018)

É possível observar que a maioria dos alunos optou pelos vídeos de RAP e Rock, e alguns pelo Pop e um grupo pela música Gospel. Nem todos os vídeos apresentados são realmente uma crítica consciente (no sentido de alertar e modificar o pensamento), mas todos realmente trazem um alerta sobre a sociedade de alguma forma.³⁷ Os temas e as palavras-chave para análise foram dados pelos próprios alunos, e cabe vasta análise sociológica, filosófica e histórica dos termos. Para fins desta dissertação, cabe entender que os alunos contextualizaram as imagens e a

³⁷ Com exceção da música Gospel, que apela para religiosidade como salvação do mundo negando inclusive o conhecimento e a razão. A letra da música Fome de Amor diz: “Tudo que se construiu, logo se acabará, todo conhecimento de nada valerá, e do final em diante tudo eterno será”. De todos os vídeos apresentados, foi o único que destoou do restante da turma. O sentido de denúncia proposto no trabalho foi convertido em pregação, pois a solução dos problemas atuais (segundo a letra e a banda) se dá pelo amor. A banda também coloca a ideia de que os problemas irão passar pois o fim dos tempos está próximo e deve-se confiar na eternidade vindoura.

música com sua realidade. Entenderam os problemas sociais que os cercam, e viram que a mídia atual explora os temas para alcançar um determinado público alvo. Também constataram que existe um grande número de artistas independentes que lutam por ascensão no ramo da indústria musical, sobretudo no estilo do RAP, artistas estes que convivem diariamente com a situação do caos urbano das favelas e periferias, conforme pode ser visto nas letras e nos videocliques. É também este estilo que faz um alerta explícito sobre a violência infantil. As músicas “Depósitos dos rejeitados” e “Eu não pedi pra nascer”, são enfáticas em retratar o desespero de crianças, a perda da infância para o trabalho e exploração (as letras destas músicas aparecem nos anexos C e D).

Os trabalhos práticos de composição visual tiveram como ponto de partida estas análises. Conforme visto na figura 14, ficou evidente para os estudantes representarem alguma denúncia de injustiça. Na composição do estudante pode-se observar à esquerda uma pilha de dinheiro (falso) recortada e empilhada sob o título de “governo”. Já na direita inferior podemos ver em destaque o desenho de uma estrutura em ruínas com a fachada de “Escola pública”. O contraste de cores ajuda a chamar a atenção do espectador: o dinheiro é mais alto, mais colorido, mais encantador; já a escola é desolada, sem-cor, pequena, num espaço inferiorizado. Neste ponto é interessante notar que o mais importante para o aluno não é o caráter de *mímesis*, ou de equilíbrio estético (o espaço ocupado por exemplo) e sim o de comunicar, expressar seu entendimento do assunto, demonstrando sua apropriação do que viu nos videocliques anteriormente analisados.

FIGURA 14 – COMPOSIÇÃO BASEADA EM ANÁLISE DE VÍDEOS (A)



Colagem e desenho sobre papel. FONTE: O AUTOR (2017)

O mesmo tipo de análise pode ser feito com a figura 15. A aluna que o produziu se preocupou em demonstrar seus entendimentos sobre os cliques analisados de uma forma a não se preocupar com a *mimesis*. Neste caso, porém, há uma preocupação com a composição da cena. Uma corrente diagonal corta a imagem separando as cenas que representam sua história. No lado esquerdo um trabalhador aparece com cordas amarradas enquanto uma mão controla seus membros, como uma marionete à frente de cortinas de um palco (manipulação). Do lado esquerdo inferior, uma figura com uma mala carregada de notas de dinheiro, e ainda um tapete que parece ter mais notas escondidas (política e corrupção). Na parte de cima, como silhuetas em contraste, uma multidão de pessoas lutando por justiça levantam cartazes de resistência (indignação). Por fim vemos rosas espalhadas sobre um fundo cinza (esperança).

FIGURA 15 – COMPOSIÇÃO BASEADA EM ANÁLISE DE VÍDEOS (B)



Lápis e caneta sobre papel. FONTE: O AUTOR (2016)

Foi possível observar nesta etapa de trabalho que os alunos se apropriaram da ideia de observar e representar os problemas que os cercam. Entre os problemas representados nas composições visuais, os mais abordados foram racismo, intolerância, bullying, padrão de beleza, poluição, corrupção e guerras. Também é importante notar a quebra com os padrões de estereótipos, e a busca por uma composição artística mais original e criativa.

B) Cultura visual e semiótica

Ainda que não seja o foco desta dissertação o trabalho com a semiótica, alguns elementos básicos foram necessários para construção do entendimento das análises de imagens. Conforme visto nos capítulos anteriores, corroboram com estas afirmações Sardelich, Chizzoti, Deleuze e Guatarri.

Deste modo, o principal tópico da semiótica trabalhado com os alunos foi o entendimento dos tipos de signos que podem contribuir com a análise de obras de Arte, de fotografias, de vídeos, de filmes, entre outros. Estes signos foram divididos nas categorias: ícone, índice e símbolo.³⁸ Os alunos receberam aulas expositivas

³⁸ A semiótica é uma ciência que estuda a produção de sentido com base **nas relações entre os signos**. Segundo a semiótica, **há três tipos de signos** criados através de operações dialógico-comunicativas: ícones, índices e símbolos. Para que as pessoas possam se entender umas com as outras, traduzem signos através de outros signos, assim:

sobre o assunto, com imagens que ilustrassem cada um dos signos mencionados (quadro 7).

QUADRO 7– TIPOS DE SIGNOS

Tipo de signo	Imagem	Significado
Ícone		Por semelhança: O desenho do cão se assemelha a um cachorro, e é o que representa.
Índice		Por associação: as pegadas informam que um cachorro passou. Não vê o cachorro, mas associa o signo a ele.
Símbolo		Por convenção: o símbolo neste caso é o círculo vermelho cruzado por uma diagonal, e significa proibição.

FONTE DAS IMAGENS: <http://www.myify.net/desenho-de-cao/> ; <https://br.freepik.com/>

FONTE DO QUADRO: O AUTOR (2018)


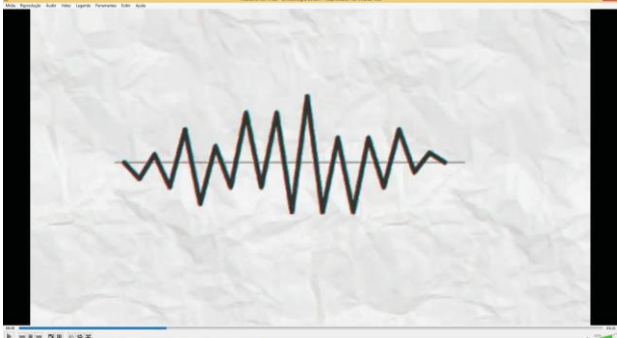
Após este momento, os alunos divididos em grupos foram orientados a escolher uma música, pesquisar sua letra, e transformá-la em signos visuais. Estes signos poderiam ser feitos de forma corporal (através do corpo e do gesto), em mídia física

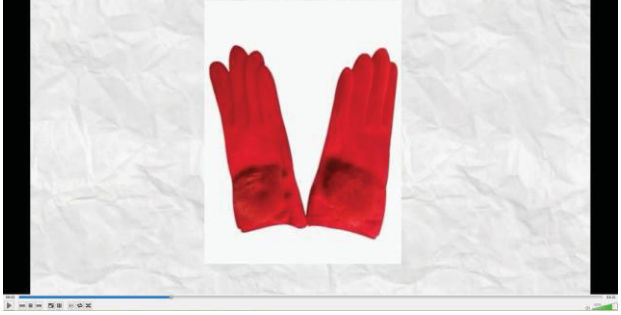
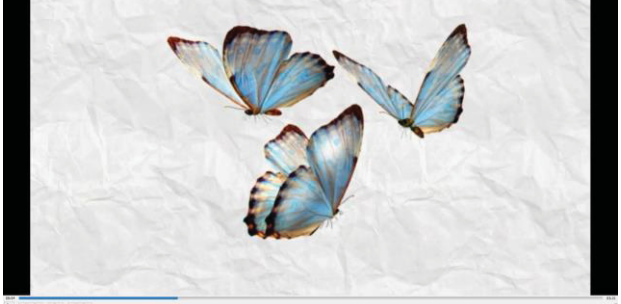
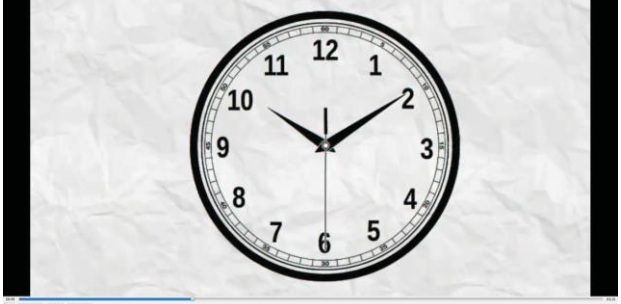

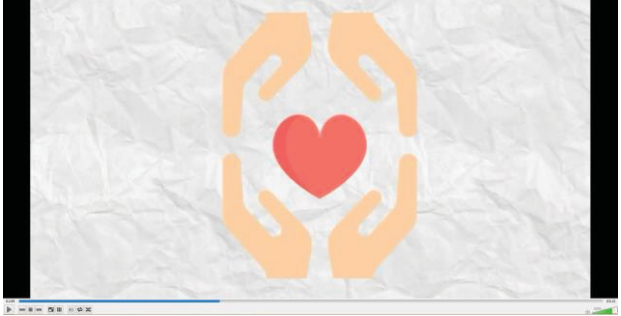
-
- em operações de semelhança. Por exemplo, quando se quer significar um pássaro, pode-se falar p-á-s-s-a-r-o. Se o interlocutor não entende a palavra falada, pode-se, então, desenhar um pássaro. O desenho é um tipo de signo (representação) criado por semelhança com o referente (um pássaro). Assim também a fotografia, a esCultura na maioria das vezes e as pinturas que retratam paisagens, pessoas e objetos são signos interpretados por semelhança. Esses signos são chamados de **ícones**.
 - uma outra operação comunicativa pela qual se cria signos é a de contiguidade ou interpretação por associação de um objeto a outro, mesmo que eles não sejam semelhantes. Por exemplo: a fumaça como signo de fogo; a nuvem como signo de chuva. Fumaça e nuvem não significam fogo e chuva por semelhança, mas porque a presença de um indica o outro. Por isso esses signos são chamados de **índices**.
 - por fim, a terceira operação dialógica é a de contiguidade instituída, que é a criação de signos por convenção, como você viu na seção anterior. O uso destes signos depende da instituição de regras de uso. Eles são chamados **símbolos**. Os símbolos, assim como os índices, não têm semelhança com os seus referentes. (BESSA, 2006).

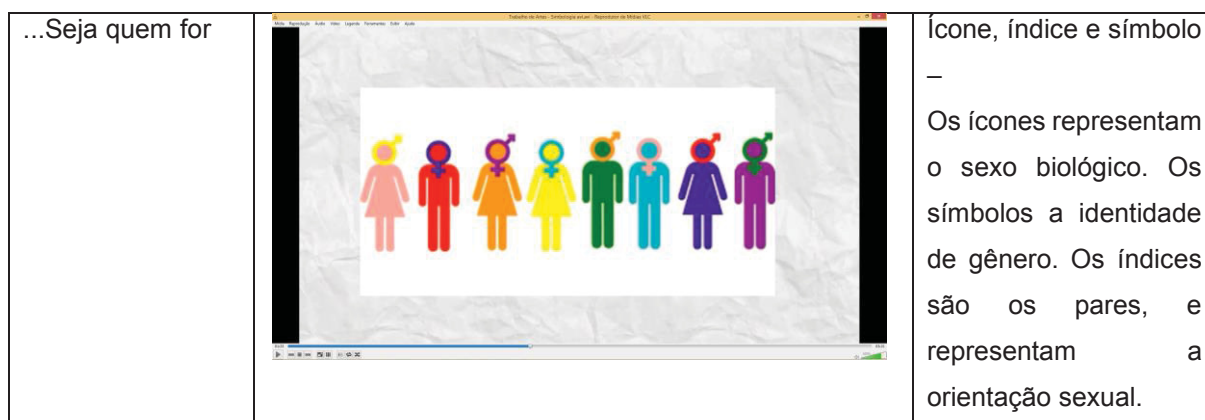
(caderno, livro, rolo) ou mídia virtual (filme ou apresentação de slides). A música deveria ser em português para facilitar a compreensão dos signos visuais.

Como a maioria dos trabalhos foi do tipo produção de vídeo com imagens, segue-se análise de um trecho produzido por uma aluna do terceiro ano. A música escolhida foi “Cuide bem do seu amor”, da banda Paralamas do Sucesso (2002). No Quadro abaixo é possível observar como a aluna fez as relações de semiótica, abordando os três tipos diferentes de signos. As imagens são simples e de fácil entendimento, mas as relações entre elas e o contexto musical exige certo grau de interpretação para que os códigos semióticos funcionem. Para realizar esta análise, o quadro 8 apresenta um trecho do vídeo, contendo a frase original cantada, a imagem selecionada pela aluna, e por último o código que estabeleceu para que o signo atingisse seu significante.

QUADRO 8 – PRODUÇÃO VISUAL PARA LETRA DE MÚSICA

Letra da música	Imagem escolhida	Tipo de Signo
Palavras duras		Índice- Associação de uma briga de casal.
Em voz...		Símbolo- Representação convencionada de onda sonora.

...De veludo		Ícone- Fotografia de luvas de veludo.
E tudo muda		Índice- Associação da transformação da lagarta para borboleta.
Há um segundo...		Índice – Associa movimento do maior ponteiro do relógio.
...Tudo estava em paz		Símbolo – A pomba branca como convenção de paz.
Cuide bem do seu amor...		Índice e símbolo – Associação das mãos protegendo o coração. Coração como símbolo do amor.



FONTE: O AUTOR (2018)

Conforme visualizado, a aluna se apropriou do conhecimento exposto, e mostrou de forma criativa como estabelecer estes códigos. Houve ainda alguns cuidados que ajudaram na execução do trabalho, tais como fundo neutro, sincronia entre música e imagens, e um estilo geral que se apresenta bem uniforme.

A maioria dos alunos optou por essa forma de composição audiovisual: um filme com sequências de imagens. Para a realização deste filme foram utilizados *smartphones* e computadores pessoais dos próprios alunos. Porém alguns outros optaram pela própria sequência linear em uma matriz física, como uma história em quadrinhos por exemplo. No exemplo abaixo (figura 16), a aluna optou por esta técnica. A música escolhida foi “Eduardo e Mônica” da banda Legião Urbana (1986).

O estilo escolhido de história em quadrinho foi mantido, notando-se a leitura que deve ser de cima para baixo e da esquerda para direita. No entanto, os diferentes tipos de signos se misturam em todos os quadrinhos e a letra da música foi sintetizada de maneira a caber em uma página.

FIGURA 16 – PRODUÇÃO VISUAL PARA LETRA DE MÚSICA



FONTE: O AUTOR (2015)

Para análise, foi utilizado o mesmo tipo de quadro do trabalho de vídeo anteriormente discutido, contendo os campos letra da música, imagem, tipo de signo (quadro 9).

QUADRO 9 – ANÁLISE SEMIÓTICA DA COMPOSIÇÃO VISUAL

Letra da música	Imagem escolhida	Tipo de Signo
Eduardo abriu os olhos, mas não quis se levantar Ficou deitado e viu que horas eram		Ícone – o personagem Índice – associação com o acordar e despertador Símbolo – Balão com pensamentos

<p>Enquanto Mônica tomava um conhaque</p> <p>No outro canto da cidade, como eles disseram</p>		<p>Ícone – a personagem, o cenário</p> <p>Índice – associação das banquetas com um bar</p> <p>Símbolo – reticências e fala</p>
<p>Eduardo e Mônica um dia se encontraram sem querer E conversaram muito mesmo pra tentar se conhecer</p> <p>E a Mônica riu, e quis saber um pouco mais Sobre o boyzinho que tentava impressionar</p> <p>E o Eduardo, meio tonto, só pensava em ir pra casa</p> <p>É quase duas, eu vou me ferrar</p>		<p>Ícone- as personagens</p> <p>Índice – Associação entre o sorriso de Mônica e a ideia da paquera.</p> <p>Símbolo – Balão de fala. Fundo vermelho como paixão surgindo.</p>
<p>Eduardo e Mônica trocaram telefone</p> <p>Depois telefonaram e decidiram se encontrar</p> <p>O Eduardo sugeriu uma lanchonete</p> <p>Mas a Mônica queria ver o filme do Godard</p>		<p>Ícone – a personagem, o telefone</p> <p>Índice – associação da conversa com Eduardo</p> <p>Símbolo – balão de fala</p>
<p>Se encontraram, então, no parque da cidade</p> <p>A Mônica de moto e o Eduardo de camelo</p> <p>O Eduardo achou estranho e melhor não comentar</p> <p>Mas a menina tinha tinta no cabelo</p>		<p>Ícone- as personagens</p> <p>Índice – Associação entre as árvores e um parque</p>

		Símbolo – Interrogação como dúvida
<p>Eduardo e Mônica eram nada parecidos, Ela fazia Medicina e falava alemão, E ele ainda nas aulinhas de inglês</p> <p>Ela gostava do Bandeira e do Bauhaus, Van Gogh e dos Mutantes, de Caetano e de Rimbaud.</p> <p>E o Eduardo gostava de novela E jogava futebol de botão com seu avô.</p> <p>Ela falava coisas sobre o Planalto Central, Também magia e meditação E o Eduardo ainda tava no esquema Escola, cinema, clube, televisão</p>		<p>Ícone- as personagens</p> <p>Índice – Associação entre o casal estabelecendo um relacionamento, Caetano e violão</p> <p>Símbolos – Van Gogh, Arquitetura em Bauhaus, Magias e estrela, Televisão e logo de uma emissora, magia e estrelas, balão de pensamento, símbolo matemático de diferença</p>
<p>E quem um dia irá dizer Que existe razão Nas coisas feitas pelo coração? E quem irá dizer Que não existe razão?</p>		<p>Símbolo, ícone Índice – A integração dos elementos semióticos que sugerem o desfecho de todo enredo.</p>

FONTE: O AUTOR (2018)

É interessante destacar que, ao ser feito a análise dos quadrinhos de forma isolada, as composições visuais se destacam por si só, mostrando o equilíbrio estético e visual que cada um dos quadros possui, a escolha das cores, a definição dos traços

com a caneta preta. Este tipo de trabalho inspirado na *Pop-art* (especialmente nas obras de Lichtenstein), será analisado posteriormente neste capítulo.

Em um segundo momento, após o entendimento de conceitos básicos de semiótica, os alunos passaram a investigar como as empresas e a grande mídia se apropriam desses conhecimentos para poder atingir grandes massas e vender seus produtos. Foram analisadas imagens de marcas, cartazes de shows, pôsteres de filmes, capas e encArtes de cd/dvd, embalagens de produtos e propagandas em geral.

Os alunos entraram em contato com teorias das cores, tipos de fonte, conceitos para público-alvo e outras estratégias utilizados pelo marketing e propaganda. Cada turma recebeu então uma proposta para simular um produto comercial conforme os estudos anteriores de semiótica. Este produto deveria ser feito de modo a ser o mais original possível, atendendo um público-alvo específico através de um item que não existe na realidade.

Os trabalhos abaixo ilustram a produção de um encArte de CD (figuras 17 e 18), que atenderia a suposto público que gostasse de pop e música clássica. O trabalho foi feito por duas alunas, com o título “For Fusion”.

FIGURA 17 – FOR FUSION (CAPA E CONTRA CAPA)



FONTE: O AUTOR (2018)

FIGURA 18 – FOR FUSION (ARTE INTERNA)



FONTE: O AUTOR (2014)

As alunas pensaram em toda produção visual, a capa, a contracapa, o encarte interno, a imagem no CD, as músicas envolvidas na produção. Como a intenção era criar um produto com originalidade, foi pensado na mistura das músicas rock-pop com execução de orquestras e arranjos clássicos. Entre as bandas pops escolhidas pode-se ler: Michael Jackson, Paramore, Coldplay, Adele, Muse, Bruno Mars, Rihanna, Katy Perry; todos conhecidos do universo Cultural adolescente. O diferencial e atrativo estaria na transformação destas músicas em sinfonias neoclassicistas, e foi então necessário criar uma identidade visual para esse produto. As alunas pensaram então na imagem dos calçados: uma menina que calça um tênis *all-star* em um pé, uma sapatilha de bailarina no outro. Toda a fotografia e produção foi organizada pela dupla: a escolha dos figurinos, do cenário, das poses, a impressão, recorte e montagem; tudo de forma a realmente se assemelhar um produto exposto no mercado. Até o selo e código de barra foram lembrados. Enfim a Cultura Visual foi pensada, discutida, analisada, proposta e realizada.

Em outra turma, a proposta para produto artístico comercial foi diferente: a produção do design de uma capa de revista que estive em vigor no mercado. Novamente, quanto mais distante dos produtos existentes nas prateleiras das bancas e mercados, mais original e criativo seria a capa. Foi dada as orientações para pesquisar o que chama a atenção de um determinado público alvo (qual idade a revista se destina, qual assunto enfatiza, etc). A partir da escolha deste público e do

assunto determinado a produção da capa deveria convencer pela atração do olhar. As manchetes, as notícias, os assuntos, deviam ser absurdos. A imagem não.

FIGURA 19 – PRODUÇÃO VISUAL: CAPA DE REVISTA EARPHONE



FONTE: O AUTOR (2016)

É possível observar na figura 19, o trabalho que a estudante teve para formatar uma capa de revista que abordasse apenas as músicas ouvidas por garotas em fones de ouvido (apesar da revista inédita e criativa, é possível que funcionasse no mercado atual!). Na imagem nota-se a figura feminina e seu fone com o tom rosado como maior prevalência da capa. A logo da revista é bem elaborada, ocupa um bom espaço e não prejudica a composição, nem a foto da modelo. As chamadas captam a atenção, com um ar de sátira: “#Cuidado: música alta compromete a memória”, “#Playlist: Top five das melhores músicas para superar a TPM”, “#Dica: Saiba qual o melhor tipo de fone pra você”, “#Fones NNCO: fones que tocam a música conforme seu humor”, e “+Estilo: aprenda como personalizar seus fones”. Todas estas chamadas bem-feitas, aliadas ao estilo visual, atraem o leitor, convencem o comprador, incentivam a querer saber mais. Somando-se à um público jovem específico, temos um produto de linha comercial funcional. A aluna demonstrou entender como funciona o processo de

indução que o mercado industrial Cultural costuma utilizar, e replicou suas técnicas na execução do trabalho.

Outros trabalhos que foram realizados pelos alunos, mas não foram selecionados para uma análise nesta dissertação incluem: pôsteres para filmes, cartazes para eventos, propaganda de produtos e até mesmo produção de curtas-metragens.

O importante neste estágio (geralmente 1 ano e 3 meses de contato com os mesmos alunos), é perceber que a maioria dos alunos já se apropriou de vários conhecimentos de linguagem artísticas, sejam eles de produção, de história da Arte ou de contextualização. O fazer está permeado de práticas que envolvem desde o lápis e papel, até a manipulação das novas tecnologias, sempre em busca de originalidade e criatividade (fuga dos estereótipos). A história da Arte envolve noções da produção humana, da pré-história ao realismo do século XIX (as vanguardas modernas e estilos contemporâneos serão vistos a seguir). Na contextualização, os alunos interagem com vídeos, imagem e diversos signos semióticos que remetem com a produção histórica o tempo todo. Por exemplo, é possível conectar a Arte como crítica vista nos videocliques, com os pintores realistas europeus que assumem uma postura perante a revolução francesa e industrial. Ou estabelecer conexões entre os contemporâneos super-heróis dos quadrinhos e cinemas com as ideias defendidas no romantismo. O apelo dramático que é estudado desde o barroco. O estudo das cores e de composição do renascimento que ainda estão nas fotografias. O modelo de perfeição do corpo do homem e da mulher que ainda é um reflexo da Cultura grega. A influência da religião na Arte e política da idade média, e seus paralelos com a religião na atualidade. Esses são alguns exemplos em que a Cultura Visual favorece o entendimento do estudante como um cidadão mais crítico e consciente de sua realidade.

c) Vanguardas Modernas

Esta segunda etapa de trabalhos com os alunos de terceiro ano teve como ênfase a compreensão das imagens de Vanguardas Modernas e a produção de trabalhos práticos sobre os mesmos. Todas as aulas partiram da visualização de obras e o entendimento da produção e contextualização das mesmas. De modo a expandir os conceitos de Arte foram selecionados os seguintes temas: Fovismo,

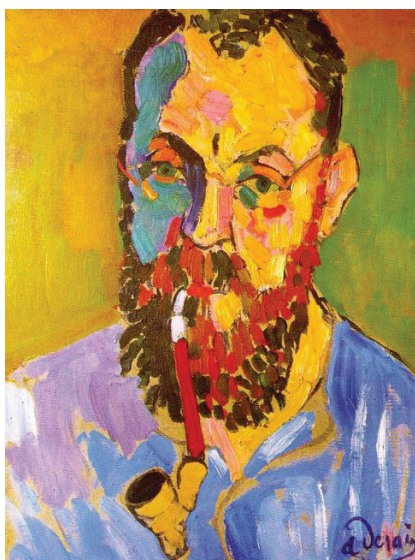
Cubismo Abstracionismo e Pop-Art. Foram trabalhados também, mas não serão analisados neste trabalho, os temas do Impressionismo, Expressionismo, Futurismo, Dadaísmo, Surrealismo e Op-Art.

Esta primeira etapa de trabalhos visou aprimorar a Cultura Visual através da expansão do acervo mental dos alunos. Para cada vanguarda escolhida foram apresentadas de 10 à 30 imagens aproximadamente em TV multimídia (ou projetor). As primeiras análises foram feitas pelo professor na medida em que iam acontecendo as contextualizações. As análises seguintes iam acontecendo pelos próprios alunos. As discussões, perguntas e debates surgem espontaneamente e foram orientadas as resoluções mediante intermediação do professor de acordo com cada aluno/turma. As pesquisas posteriores aconteceram a partir destas reflexões, incluindo as pesquisas de carácter prático.

A primeira das séries de trabalhos com vanguardas modernas foi com o tema do Fovismo (ou fauvismo). Além dos contextos históricos e críticos foram trabalhados as seguintes características da produção visual: subjetividade perante a cor, espontaneidade e imaginação, traçado visível, cores sem matização, oposição à mimeses da Arte clássica.

As obras apresentadas e analisadas forma de artistas emblemáticos do movimento entre eles: Henry Matisse, André Derain, Paul Gauguin, Paul Cézanne, E Maurice Vlaminck. (Figura 20)

FIGURA 20 – RETRATO DE MATISSE POR DERAÏN (1905)



FONTE: <http://www.tate.org.uk>

Os trabalhos dos alunos reproduziram entendimento do assunto e assumiram posições relevantes utilizando as técnicas que lhe convinham, variando entre as cores do lápis, giz e ou tinta. A figura 23 mostra o trabalho de um aluno que utiliza a mistura desses materiais para expressão.

FIGURA 21 – TRABALHO SOBRE FOVISMO



Técnica mista. FONTE: O AUTOR (2017)

É possível que o aluno entendeu o tema apresentado pelas características da colorização e composição. Nota-se o cuidado em deixar evidente as marcas e os traços das tintas e o exagero na substituição das cores reais por cores subjetivas. Também se observa a composição em diagonal (sol para a cauda) criando equilíbrio visual, conteúdos formais do aprendizado de composição na disciplina de Arte.

Outra possibilidade é da interação com as mídias digitais. A partir de um autorretrato (*selfie* com aparelhos celulares), os alunos puderam repensar sua visualização de forma a apresentar o resultado final com características das obras fovistas. Uma das alunas apresentou o resultado ilustrado na figura 22.

FIGURA 22 – TRABALHO SOBRE FOVISMO COM AUTORRETRATO



Guache e lápis sobre papel. FONTE: O AUTOR (2015)

Aqui é possível notar uma construção que sai do digital e virtual para o analógico pictórico (tinta guache e lápis aquarelável). Da mesma forma que a figura 21, a figura 22 apresenta o entendimento da aluna em expressar a subjetividade das cores no cabelo azulado, na cor de pele amarelo-esverdeado, nos lábios roxos e na camisa amarela sem matizar.

O segundo movimento de vanguarda trabalhado foi o cubismo. Enquanto a quebra da Arte mimética no fovismo se dá pela exploração subjetivas das cores, no cubismo a maior quebra se dá pela fragmentação das formas, e recriação das mesmas sem relação com a perspectiva formal. Os artistas trabalhados escolhidos para análise de imagens foram Pablo Picasso, Juan Gris e George Braque (figura 23 e 24).

FIGURA 23 e 24 – CUBISMO ANALÍTICO E SINTÉTICO DE PABLO PICASSO

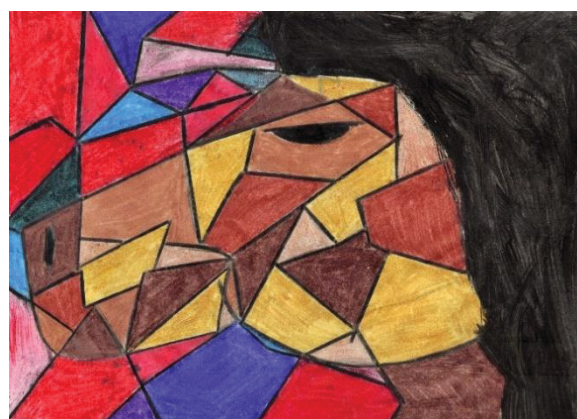


Garota com mandolin (Picasso, 1910) e Três músicos (Picasso, 1921)

FONTE: <https://www.wikiart.org/>

As possibilidades de criação dos estudantes variam de pesquisa de imagens e recortes e reestruturação das formas lembrando o cubismo analítico (figura 23) ou recriação de uma figura de maneira a geometrizar uma imagem original que o próprio aluno teria pesquisado, tendendo então para o cubismo sintético (figura 24). Dessas ideias ilustram o trabalho comparativo entre dois estudantes que optaram pelas respectivas opções de técnicas: Recorte e colagem (figura 25) e lápis sobre papel (figura 26).

FIGURA 25 e 26 – PRÁTICA DE CUBISMO ANALÍTICO E SINTÉTICO DE ESTUDANTES



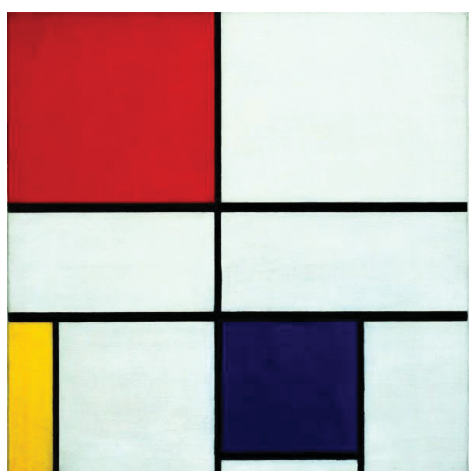
Recorte e colagem e lápis sobre papel. FONTE: O AUTOR (2018)

Os trabalhos dos alunos mostram apropriação das ideias apresentadas bem como domínio da técnica escolhida. Interessante notar que a figura 25 se assemelha ao cubismo analítico, fragmentando a cena de duas garotas e as reorganizando sobre

uma série de outras imagens fragmentadas de tons rosa e vermelho, diminuindo a intenção das cores e os seus respectivos contrastes. Já a figura 26 apresenta a desconstrução da imagem de um cavalo, e a consequente e bem executada geometrização da mesma. A aluna prioriza os mesmos tons apresentados na fase sintética de Pablo Picasso, os vermelhos e azuis e os estudos de tons ocre e escurecidos. Ambos os trabalhos demonstram que neste estágio conseguem lidar bem com a proposta de criatividade e execução técnica das sugestões práticas.

Coube lidar neste momento com a desconstrução total da relação mimética. Isso se deu pelos estudos vertente abstracionista das vanguardas modernas. Assim como nas aulas sobre a Cultura visual cubista, as tendências abstratas foram agrupadas em dois estilos gerais para estudo: abstracionismo geométrico ou racional; e abstracionismo lírico ou emocional. Os artistas mais enfáticos de cada tendência abstrata escolhidos para estudos foram Mondrian (geométrico, figura 27) e Kandinsky (lírico, figura 28). Para o primeiro, o importante era o estudo geométrico e racional das formas de maneira a limpar qualquer relação com a ideia mimética (ainda que tenha usado a figura da árvore como ponto de partida). Já Kandinsky opta pela abstração emocional, optando pelas cores e linhas de forma mais livres e simbólicas. Outro artista importante da tendência abstrata que complementa estes estudos é Jackson Pollock.

FIGURA 27 e 28 – ABSTRACIONISMO GEOMÉTRICO E LÍRICO



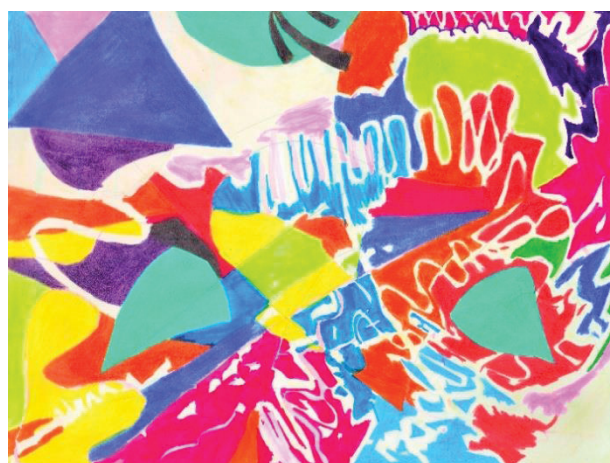
Composição n.º III (Mondrian, 1929) e tela azul (Kandinsky, 1930 aprox.)

FONTE: <https://www.wikiart.org/>

Esta etapa de desenvolvimento é muito delicada no sentido de aceitação ou não do que é Arte. Ainda trabalhando com a ideia de desconstrução de estereótipo e da Arte clássica mimética, o caráter abstrato total da Arte ainda não é bem aceito ou bem entendido pelos estudantes pesquisados. Sempre trabalhando com a ideia de perguntas e respostas espontâneas, foi comum ouvir as perguntas: “Mas isso é Arte?” ; “Vale muito dinheiro?”; “O que isso representa?”. Houve a necessidade de uma explicação mais detalhada dos processos de trabalhos dos artistas para chegar a este resultado pictórico, e que estes processos demoraram toda uma vida de pesquisa e dedicação. Também foi necessário explicar que não houve uma fácil aceitação de toda Arte de Vanguarda Moderna, principalmente no período entre a 1ª e 2ª Guerra mundial (aproximadamente 1900-1945).

Para o desenvolvimento das práticas dos alunos, o mesmo acontece. Existiu toda uma condução do processo para que os estudantes entendessem que qualquer risco de qualquer jeito não faz disso uma obra de Arte abstrata. O propósito do abstracionismo é paradoxal às vezes por partir exatamente de uma ideia figurativa original que não é mais representada no produto final. Enfim, depois de sanadas as maiores dúvidas começaram a surgir resultados bem interessantes, como os das figuras 29 e 30.

FIGURA 29 e 30 – PRÁTICAS DE ABSTRACIONISMO GEOMÉTRICO E LÍRICO



É possível observar na figura 29 que o aluno teve livre inspiração no abstracionismo geométrico: os ângulos das linhas são retos e existe preocupação da relação das linhas verticais e horizontais. Também existe uma relação entre os gamas de vermelho e de verde. O Amarelo e o Marrom surgem com um contraste necessário ao ritmo visual através da verticalização dos retângulos com cores neutras.

Já na prática do trabalho visto na figura 30, o aluno buscou inspiração no abstracionismo lírico. Não é totalmente aleatório e surge do acaso total. As linhas são ordenadas em ritmos ondulatórios inconstantes, e as cores expressam um caráter mais emotivo do que racional (oposto ao visto na fig. 29). Nota-se também a repetição de cores de modo a formar um equilíbrio visual, muito próximo ao que Kandinsky usava (ver figura 28). Isso é observável nos contrastes entre cores quentes e frias que se repetem por toda a pintura.

Ainda dentro deste tema e das relações contemporâneas, existe todo um mercado Cultural industrializado voltado ao consumo, inspirado nos artistas abstratos. De fato, inspirados na Arte Moderna em geral e em grandes nomes da época, mas neste caso da Arte abstrata, pode-se observar a importância de Mondrian nos mais diversos produtos como guarda-chuvas, tênis, cadernos, decoração de ambientes, geladeiras, carrinhos de bebês, etc. (Figura 31 e Anexo B)

FIGURA 31 – PRODUTO COMERCIAL INSPIRADO EM MONDRIAN



FONTE: <http://sala7design.com.br/2016/02/o-de-stijl-de-piet-mondrian-Arte-moderna-ontem-e-hoje.html>

Estes cruzamentos entre a Arte e o Capitalismo industrializado será revisto na história da Arte algumas décadas depois durante o movimento da Pop-Art. Ainda que o movimento Pop-art aconteça fora do período “entre guerras” das vanguardas modernas, para fins didáticos e de análise, ele também está incluso nesta secção.

Os artistas escolhidos para análise de imagens da Pop-Art foram Roy Lichtenstein, Andy Warhol e Peter Blake. É neste momento que existe uma reviravolta Cultural em que a Arte e a imersão nos produtos do cotidiano, e o estímulo de venda capitalista pós-segunda guerra acentuam a aproximação, contraste e discussão sobre o que é Arte e o que é produto industrializado. Os artistas da época brincam com essa relação, conforme vistos nas obras de Andy Warhol e os ícones da época (figura 32) e as obras de Lichtenstein (figura 33).

FIGURA 32 – MARILYNS DE ANDY WARHOL (1964)



FONTE: <https://www.wikiart.org/>

FIGURA 33 – GAROTA SE AFOGANDO DE ROY LICHTENSTEIN (1963)



FONTE: https://en.wikipedia.org/wiki/Roy_Lichtenstein

Para criar suas obras de Arte, os artistas deste movimento buscaram inspiração na Cultura de massas, aproximando-se e, ao mesmo tempo, criticando de maneira irônica a vida cotidiana materialista e consumista. Para o trabalho com os alunos foi importante frisar que todos os objetos cotidianos serviam como base para os trabalhos de pop-art: latas de sopa, refrigerante, embalagens de alimentos, histórias em quadrinhos, propagandas, etc. Os artistas trabalhavam com repetição na serigrafia, recortes e colagens e usavam das cores vivas, o emblema característico do movimento.

Os alunos se sentiram muito entusiasmados com estes temas, talvez pela forte identificação com os produtos de consumo. Cada um buscou relações de produtos que consome e das imagens que correspondem a esses produtos. Como na Pop-Art existe a apropriação de imagens e releitura sob outra forma de olhar, a opção de copiar e recriar parece ter facilitado as escolhas e resultados visuais finais, conforme pode ser visto nas figuras 34 e 35.

FIGURA 34 – PRÁTICA DE POP-ART (DARTH VADDER)



Caneta hidrográfica e tinta sobre papel. FONTE: O AUTOR (2016)

FIGURA 35 – PRÁTICA DE POP-ART (ROLLING STONES)



Lápis de cor sobre papel. FONTE: O AUTOR (2017)

Em ambas as práticas é possível notar o domínio de alguns elementos básicos da Cultura pop. Na figura 34, o aluno buscou referência de um conhecido vilão da Cultura pop, Darth Vader da saga Star Wars. A imagem conta com a ironia do vilão de camisa florida e óculos escuros, como se fosse um típico turista. As cores e traços

acentuados lembram clara referência aos trabalhos de Lichtenstein (figura 33). Destaca-se a habilidade técnica do aluno em reproduzir a imagem com proporção e dimensão mantidas.

Já na figura 35, a aluna buscou a apropriação do símbolo da banda pop Rolling Stones e a reproduziu em série através de desenhos. A inspiração veio das obras serigráficas de Andy Warhol (figura 32) e seu uso constante de repetições. Também é possível observar o cuidado com as dimensões em toda a série de bocas e línguas, o enquadramento técnico e o espaço branco proposital que indica luz e brilho.

Todos os trabalhos analisados nesta etapa indicam que os alunos se apropriaram do conhecimento histórico e passaram a ver com mais calma e discernimento o que a Arte Moderna representa. Também ampliaram as percepções do caráter de beleza, *mimesis*, crítica, ruptura e originalidade que as vanguardas se propuseram. A produção artística acompanhou a ampliação desta percepção.

d) Tendências contemporâneas

Tendo os alunos percorrido o caminho do entendimento da Cultura Visual que permeou o âmbito artístico dos anos 1900 à 1970 aproximadamente, deu-se início a uma segunda etapa que visa estudar algumas tendências artísticas dos últimos 40 anos. Optou-se por este tema, pois a Arte Contemporânea é vasta e diversificada, e apesar de alguns nomes se destacarem esporadicamente, ainda é difícil conceitualizar movimentos. Dito isto, os alunos foram instigados a pesquisar as tendências que alguns artistas utilizam em seus trabalhos contemporâneos, ainda que eles entre si não se isolem, mas sim inter-relacionem. Os temas escolhidos foram: Arte Conceitual, Arte Efêmera, Arte Corporal (ou o termo em inglês *body-art*), Arte Urbana, Instalações Artísticas, Performances Artísticas e Hiperrealismo.

Nesta etapa, foram os alunos (divididos em grupos por temas) que pesquisaram as imagens e os contextos de cada temática, e apresentaram os artistas escolhidos e filtrados, pois como dito anteriormente, a produção contemporânea é extremamente vasta. Os grupos de alunos usaram quase sempre a mesma dinâmica utilizada pelo professor durante as explicações sobre as vanguardas modernas: análise de imagens, contextualização das obras e dos artistas, discussão e debate e prática artística relacionada ao tema. Interessante que cada grupo de cada turma foi orientado a

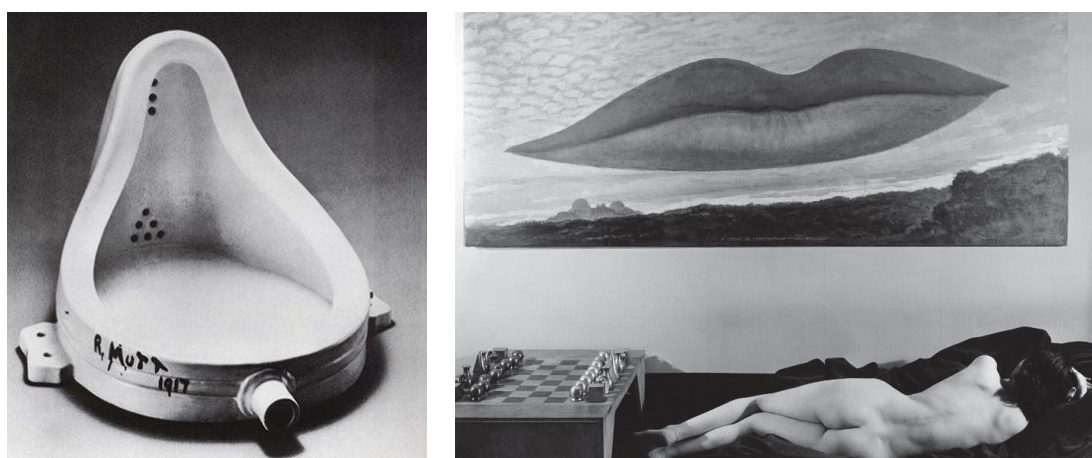
promover suas práticas de maneira original, gerando uma variedade saudável de trabalhos e resoluções.

É também durante esta etapa que são enfatizados os estudos sobre a produção midiática e de tecnologias de informação, sendo os estudos da fotografia essenciais para registro e produção dos trabalhos seguintes. Entende-se aqui fotografia como uma linguagem em constante processo evolutivo que segue as tendências de cada momento, sendo um reflexo direto das características Culturais de cada época.

Independente dos temas apresentados, a fotografia tem como critério para execução (neste trabalho) a execução de uma estética³⁹ pensada, com conteúdo técnico e informativo que cumpra seu objetivo: ser uma linguagem. Para isso foi apresentado algumas orientações a respeito de composição fotográfica tais como: foco, enquadramento, perspectiva, resolução, etc. Isso foi estabelecido para não criar fotografias contemporâneas aleatórias ou ainda engessadas, mas sim imagens que estimulassem a criatividade e intelecto, e que respeitassem estética, técnica e linguagem.

Para análise de trabalhos desenvolvidos foram escolhidos diversos temas que, como visto, se inter-relacionam com as tendências contemporâneas. Todos partem da Arte Conceitual, já que a Arte conceitual eleva as possibilidades de temas ao limite da imaginação. Os *ready-mades* e as fotografias do dadaísmo (figuras 36 e 37) foram ponto em comum em todas as apresentações iniciais.

FIGURA 36 e 37 – DADAÍSMO DE DUCHAMP E MAN RAY (1918)



³⁹ No caso das análises aqui apresentadas, a estética visual se relaciona com os elementos formais da composição básica, tais como equilíbrio, peso, contraste, enquadramento, foco, entre outros, como visto por Dondis em "Síntaxe da linguagem visual" (DONDIS, 1991).

FONTE: <https://steemit.com/explore1918/@yingchen/1918-dadaism-in-photography>

Nestes casos, o conceito da obra é mais importante a partir de sua ideia de reflexão, do que a obra em si. Para os alunos, existiu certa resistência em entender este tipo de Arte e foi necessário a contextualização da vanguarda Dadaísta para fazer a ponte com a Arte contemporânea. O mais importante é o entendimento da reflexão do que é Arte em si e quais os seus propósitos, e não apenas seu caráter de *mímesis*. É por isso que as relações com as vanguardas modernas e com a Arte clássica grega estudadas anteriormente foram tão importantes. Os alunos passaram a entender melhor a relação da Arte como reflexo de seu tempo.

É a partir daí que surgiram experimentações com a fotografia, como aula de campo e extraclasse. Os temas foram variados e os resultados estéticos e técnicos, bem como a compreensão crítica da realidade, foram levados em consideração.

Os trabalhos de fotografia seguintes demonstram como os alunos fizeram aproximação com tema dadaísta, com a instalação artística contemporânea, com Arte corporal e performance.

FIGURA 38 – FOTOGRAFIA DE CACHORRO E PRIVADA

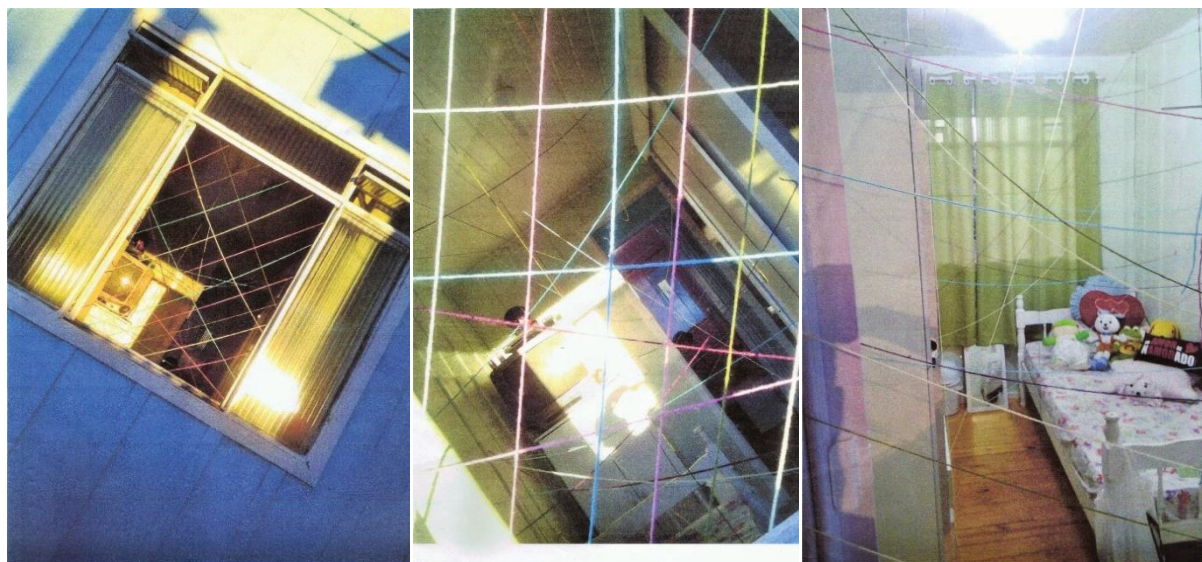


Fotografia colorida . FONTE: O AUTOR (2013)

Na figura 38, o estudante se aproxima de Duchamp (figura 36) ao fazer uma fotografia de seu animal de estimação dentro de um mictório. A imagem prioriza a atenção para o tema e para a ironia que os dadaístas colocavam em questão, mas descuida em relação aos objetos selecionados (a grade e os arbustos, por exemplo, não seriam necessários). Ainda assim, o olhar do leitor é levado ao foco do tema: imaginar o pequeno cachorrinho emergir da privada, um surgimento súbito que surpreenderia qualquer um.

Em outra série de fotografias, conforme mostrado na figura 39, a aluna realizou uma instalação artística em sua própria casa, utilizando-se de fios coloridos. Com os barbantes, atravessou sua casa em diferentes ângulos de modo a causar uma alteração no espaço, obrigando uma interação com o olhar e com o corpo de qualquer um que interagisse com o ambiente. O resultado foi registrado numa série de três fotografias coloridas que demonstram o cuidado com a Arte original (a instalação em si) e o produto da mesma (série fotográfica). Neste caso, a imagem revela a apropriação dos conteúdos de composição fotográfica, da escolha de temas, do senso estético, pictórico e espacial.

FIGURA 39 – SÉRIE FOTOGRÁFICA DE INSTALAÇÃO



Fotografia impressa colorida . FONTE: O AUTOR (2016)

Outra temática abordada com fotografias e Arte contemporânea foi o trabalho com o corpo. Os alunos pesquisaram a respeito da Arte Corporal e das performances artísticas. Em um dos trabalhos propostos os alunos tiveram que retrabalhar o corpo

de maneira a se tornarem objetos recriados. Este exercício, comum às aulas de teatro, promoveu a desinibição e favoreceu o senso criativo, como ilustra a figura 40.

FIGURA 40 –FOTOGRAFIA DE ARTE CORPORAL-PERFORMANCE

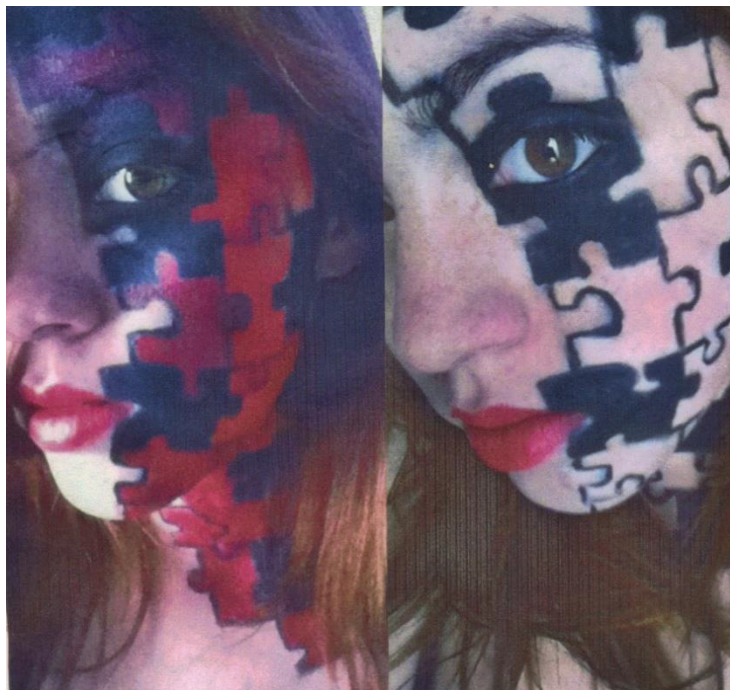


Fotografia impressa colorida. FONTE: O AUTOR (2014)

Nesta prática de performance, os alunos recriaram com os corpos a ideia de um varal de roupas e uma mulher estendendo blusas para secar. A posição dos braços e a espontaneidade da aluna em “usar” o objeto criaram um ar de leveza e tranquilidade, que levam o leitor da imagem a entendê-la sem muito esforço. Já o aluno que fotografou aproveitou dos conteúdos de composição fotográfica para captar do melhor ângulo e enquadramento possível, verificado nos seguintes pontos: os alunos que simulam o varal são em três, mas os recortes dos braços das extremidades fazem com o que o leitor não saiba a dimensão da corda ou até onde ela se estende. Esta linha enquadra-se na regra dos terços utilizada pelos fotógrafos para melhor composição. Esta linha também é observada na divisão do chão com a parede. Também funciona bem o contraste claro-escuro entre o uniforme escolar preto e a parede amarela, reduzindo a composição em poucas tonalidades e enfatizando o destaque das figuras.

A Arte Corporal também foi pesquisada como suporte para telas e experiências pictóricas. Utilizando-se do corpo como tela, os alunos puderam fazer prática com tinta sobre pele, em grupo ou de maneira individual, conforme mostrado na figura 41.

FIGURA 41 – FOTOGRAFIA DE ARTE CORPORAL-CORPO COMO SUPORTE



Fotografia impressa colorida. FONTE: O AUTOR (2014)

Neste trabalho a estudante faz uma prática individual onde estuda o seu rosto como suporte para sua própria pintura. Cria um mosaico assemelhando-se a um quebra-cabeças em metade de seu rosto, parte do pescoço e torso. O trabalho teve duas fases: a primeira monocromática a direita, e a segunda com tinta vermelha agregada à esquerda (a aluna apresentou o trabalho nesta ordem). Observa-se em seu experimento o zelo com as linhas e com a precisão das cores. Também as escolhas das peças em preto bem distribuídas favoreceram a composição. O produto gerado (suas fotografias tipo “self”) também tem seus méritos de composição. As duas fotos priorizam uma atenção num olhar centralizado e focado. Os cabelos, os lábios com batom, os cílios e sobrancelhas, parecem estar em harmonia com a cena. A estética da foto em *close* funciona bem para atrair atenção para cena, para a Arte corporal em seu próprio corpo e para o trabalho de desenho em si.

Numa terceira proposta de trabalho com fotografia e Arte corporal/performance, os alunos foram orientados a pesquisar uma obra de Arte (pintura ou esCultura), e

recria-la utilizando seus próprios corpos. Porém o trabalho final não era apenas pictórico, mas também cênico, envolvendo gestos, figurinos, cenários, etc. Também era importante que o fotógrafo estivesse ciente do enquadramento, corte e iluminação, podendo o grupo posteriormente manipular os resultados perante editores de imagem (aplicativos para aparelhos celulares e/ou computadores). Os resultados foram bastante satisfatórios, tanto no caráter de pesquisa quanto no desenvolvimento do resultado fotográfico. Foram escolhidos dois trabalhos para serem analisados, um partiu da obra “Pietà” do escultor renascentista Michelangelo (figura 42 e 43) e outra partiu da Arte contemporânea do pintor iraniano Iman Maleki (figura 44 e 45).

FIGURA 42 – PIETÁ DE MICHELANGELO (1499)

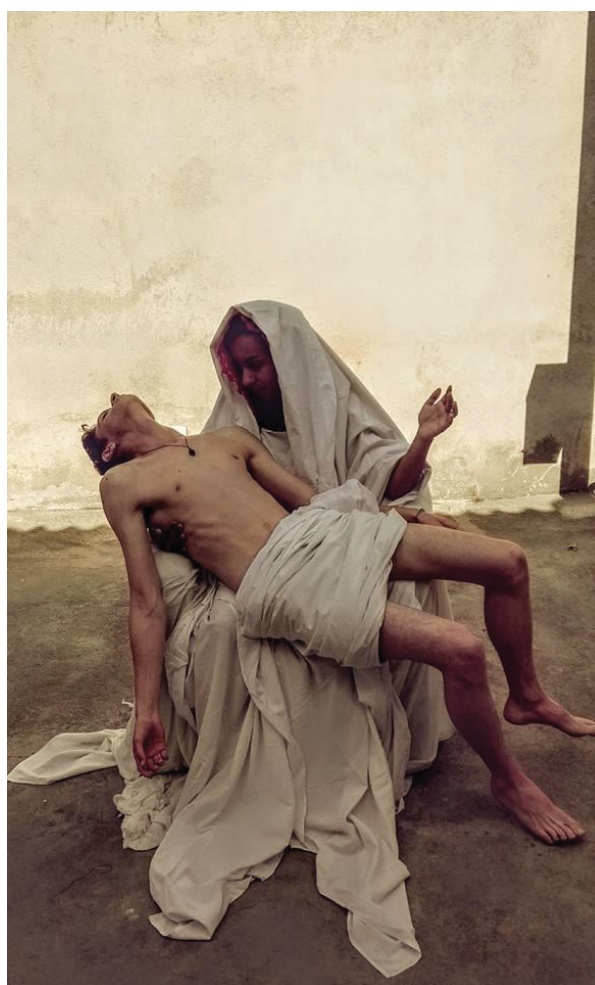


FONTE: <http://www.museoomero.it/>

Neste trabalho os alunos se inspiraram no artista renascentista como ponto de partida para sua fotografia. É possível perceber o movimento teatralizado dos dois corpos da cena. Um dos estudantes, representando a figura de Jesus saído da cruz, está debruçado sobre o colo de uma segunda estudante representando Maria. O corpo suspenso lembra a ideia de morte e sofrimento, o pescoço e os braços em queda, as marcas das costelas aparecendo em evidência. A aluna que representa Maria observa com olhar de piedade (*pietá*), a mão levantada num gesto delicado. O figurino feito com lençóis aproxima-se do drapeado das vestimentas esculpidas por Michelangelo. Sobre a composição fotográfica, o enquadramento favoreceu a cena, o

fundo foi pensado de maneira a estar o mais limpo possível e a iluminação atenua as sombras dos corpos e figurinos. Se bem que os alunos editaram a foto original de modo a deixar com “um ar de mais antigo” conforme disseram. A composição estética denota clareza na execução e nas escolhas dos elementos técnicos.

FIGURA 43 – FOTOGRAFIA INSPIRADA EM PIETÁ



Fotografia digital. FONTE: O AUTOR (2018)

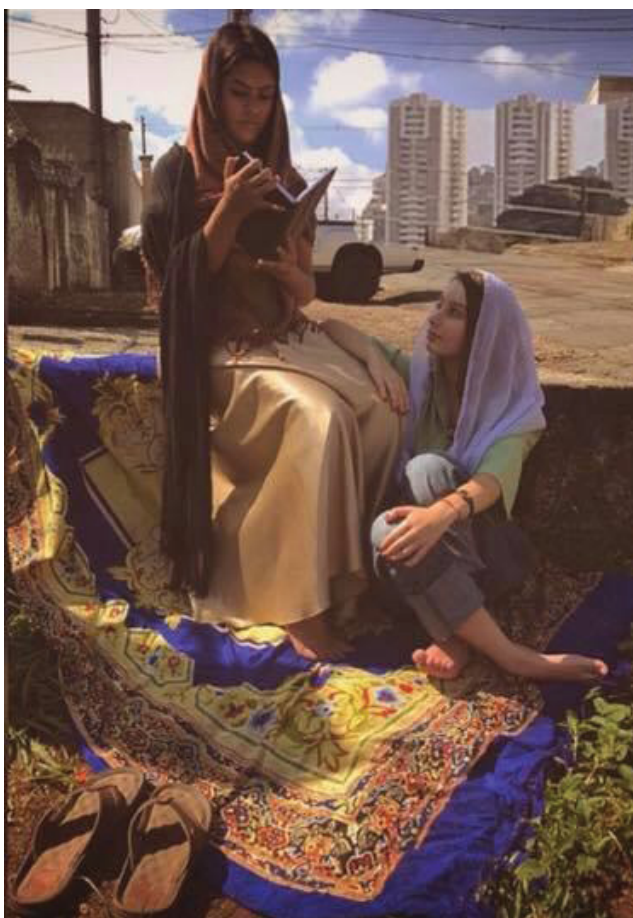
A segunda fotografia escolhida para análise se inspira na Arte contemporânea do iraniano Iman Maleki com a obra “Presságios de Háfez” (figura 44 e 45). O pintor é conhecido por retratar de modo hiper-realista o cotidiano da vida do Oriente. A obra em questão foi finalizada em 2003 e retrata duas moças em cima de uma sacada, na qual uma procura um trecho de um livro, enquanto sua companheira a observa atentamente.

FIGURA 44 – OMENS OF HÁFEZ DE IMAN MALEKI (2003)

FONTE: <http://www.Artelibre.net/autor/5462>

No trabalho das estudantes, houve um esmero muito grande nos detalhes. Os figurinos e cenários foram cuidadosamente selecionados. Percebe-se um cuidado com o tapete no estilo oriental, os calçados postos ao lado em sinal de respeito o fundo com prédios, um céu com nuvens. Os figurinos se assemelham nas cores e nas formas, como pode ser visto no véu, no vestido e na manta da estudante sentada no parapeito. A outra estudante também selecionou com cuidado o figurino, com destaque para a calça jeans larga (a aluna disse “tive que sair na rua com uma calça com número muito maior que o meu para fazer este trabalho”). Os pés descalços, a posição das mãos e braços, o olhar curioso e de admiração fecham a parte cênica do trabalho. O fotógrafo capta bem a posição e a perspectiva da obra original, deixando áreas vazias em ambos os lados da composição. O fundo foi editado de maneira a se assemelhar ainda mais com a obra que a inspirou. A iluminação e as cores são um destaque a parte, que complementa todo o mérito do trabalho, desde a pesquisa até a concretização do trabalho.

FIGURA 45 – FOTOGRAFIA INSPIRADA EM IMAN MALEKI



Fotografia digital. FONTE: O AUTOR (2018)

Os trabalhos desta etapa demonstraram que os alunos se apropriaram do conhecimento das aulas de Arte, e sabem contextualizá-lo e aplicá-lo tanto aos meios que os cercam quanto às novas tecnologias da informação e comunicação. Os elementos formais são bem aplicados e existe um certo domínio dos conceitos de tridimensionalidade, figura e fundo, perspectiva, contrastes, ritmo visual, simetria, estilização e enquadramento. Este ponto seria, para o aluno consciente, o auge no rigor da execução do que se pretende realizar, e do distanciamento da cópia irrefletida de materiais visuais.

e) Fotografia como pesquisa visual

Uma alternativa para os trabalhos com fotografias além da recriação de obras e de registros temáticos, é a exploração da investigação do olhar pelo meio urbano,

estimulando uma visão crítica dos acontecimentos da realidade cotidiana dos bairros e da cidade dos alunos.

Seguindo as mesmas ideias relacionadas à técnica, estética e linguagem, cada turma em reunião e debate escolheu um tema de pesquisa para suas fotografias: realidade social, natureza, poluição, abandono, cemitérios, calçados, etc. Os alunos puderam fazer o trabalho em duplas ou individualmente. Os espaços explorados também ficaram a critério dos alunos. Para fins de análise desta dissertação, serão analisadas duas séries temáticas: natureza e realidade social.

Na primeira fotografia com o tema “natureza” (figura 46), podemos analisar como os estudantes priorizaram o conjunto de contraste entre foco/desfoco de maneira a capturar o movimento de duas lagartas ao redor de um tomate.

FIGURA 46 – FOTOGRAFIA TOMATE E LAGARTAS



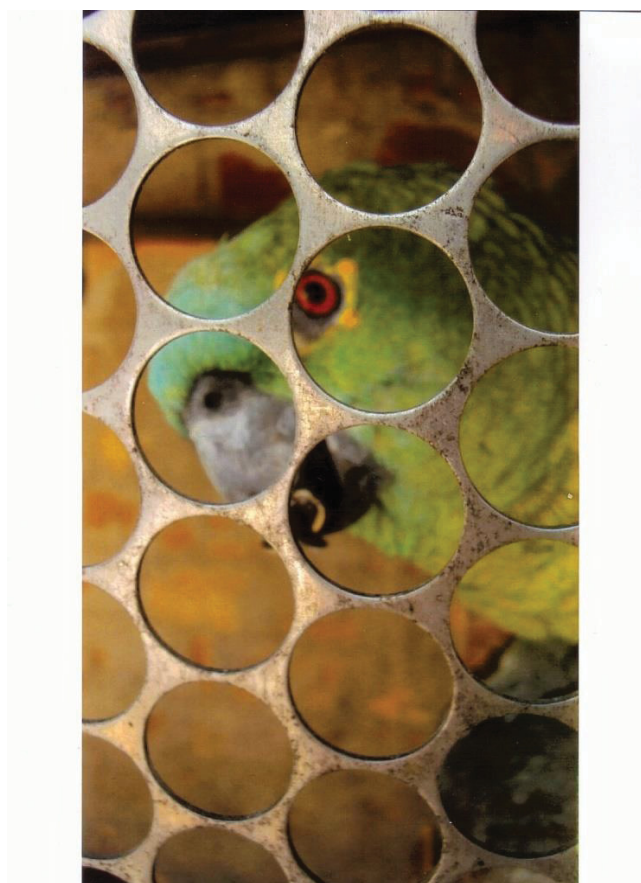
Fotografia colorida. FONTE: O AUTOR (2015)

O maior destaque deste trabalho, além do contraste focal, é o senso estético provocado pela relação dos insetos com o fruto. A imagem se apresenta de forma a isolar os elementos-chave, conduzindo e direcionando o olhar do observador. As cores e a composição central com o movimento diagonal das lagartas completam o equilíbrio visual da fotografia.

De maneira similar (mas invertida) os alunos que apresentaram a fotografia seguinte (figura 47) usam o contraste focal para chamar a atenção do tema. Desta

vez, porém, o foco que está em primeiro plano não é a natureza (papagaio), e sim as grades que o prendem. O animal enjaulado fica em segundo plano e em nítido desfoque. O olhar curioso do pássaro atravessa os espaços circulares de seu cárcere e encontra com a lente do fotógrafo, o que representa um encontro simbólico entre o visualizador da fotografia e o papagaio. As cores no animal se perdem em segundo plano perante o cinza que predomina o primeiro. Os estudantes parecem acertar a tríade técnica, estética e linguagem, demonstrando o entendimento da importância das aulas de Arte de forma pictórica e concreta.

FIGURA 47 – FOTOGRAFIA PAPAGAIO EM JAULA



Fotografia colorida. FONTE: O AUTOR (2015)

Seguindo esta mesma linha de denúncia, na série de trabalhos fotográficos visto nas figuras 48, 49 e 50, podemos ver como o aluno retratou o abandono, o desleixo e o descuido com os animais nas ruas da cidade. O aluno retrata três estágios da crueldade com os animais, que sofrem pelo descaso de uma sociedade que ou ignora o problema e finge não enxergar as condições hostis que os cães de rua sofrem, ou não se esforça para encontrar soluções efetivas para os mesmos. As

composições em si não têm o mesmo impacto estético das imagens anteriores, mas são mais fortes as questões temáticas e da escolha do objeto a ser capturado.

FIGURAS 48, 49 e 50 – SÉRIE FOTOGRÁFICA SOBRE NATUREZA.



FONTE: O AUTOR (2015)

Nesta série, uma dupla de estudantes foi as ruas e retratou três cenas interessantes que conversam entre si. Na primeira fotografia, podemos observar um cachorro de rua, abandonado e seguindo o propósito de sua sobrevivência. Na segunda fotografia, um cão abandonado, já visivelmente adoecido e com olhar amedrontado. Na terceira fotografia o cadáver de um cão, em visível decomposição. Interessante notar a escolha temática dos alunos e como tão objetivamente conduzem a leitura do observador. A reflexão que surge a partir da série fotográfica é justamente a capacidade de desprezo e de ignorância do ser humano perante a natureza. Segundo os alunos, retratam “o descaso da sociedade”. As escolhas dos temas discursam mais do que a técnica em si, já que o assunto abordado é forte e capaz da sensibilização de um olhar minimamente educado. Os alunos trazem à tona uma questão essencial aos dias de hoje: existe uma relação entre ética e estética? A capacidade de agir perante o bem da sociedade (estudos da ética) culmina de certa forma em uma forma de interpretar o que é o belo (estudos da estética)?

É a partir desta relação Cultural entre ética e estética que é feita a análise seguinte. Trata-se de uma série de trabalhos fotográficos com o tema realidade social, escolhido pela própria turma. Foi um dos mais importantes trabalhos desenvolvidos com os alunos, pois mostrou a seriedade com que levaram a pesquisa e o resultado final mostrou um olhar apurado de denuncia conforme as figuras 51, 52 e 53 apresentam.

FIGURA 51 – PRÁTICA FOTOGRÁFICA COM TEMA REALIDADE SOCIAL (B)



Fotografia impressa colorida. FONTE: O AUTOR (2015)

A figura 51, trabalho de duas alunas, traz a ideia do abandono e do desprezo. Este trabalho conecta ainda todo o aprendizado a respeito da indústria Cultural e da forma como as megaempresas do hipercapitalismo estão relacionadas com a desigualdade e como fomentam o desejo sobre o fútil e desnecessário (conforme as ideias de Lipovtesky visto em 4.3). É possível observar um morador de rua ocupando toda a passagem da calçada, bloqueando o caminho que conduz ao destino do plano de fundo onde o letreiro da Coca-cola se destaca. O trabalho retrata a miséria e as condições de escassez em contraste com a logo de refrigerantes que mais representa o capitalismo. A fotografia demonstra a sensibilidade de um olhar desenvolvido durante a execução deste projeto.

FIGURA 52 – PRÁTICA FOTOGRÁFICA COM TEMA REALIDADE SOCIAL (A)



Fotografia impressa colorida. FONTE: O AUTOR (2015)

A figura 52 mostra como o aluno retratou um morador de rua em sua solidão e desesperança. A fotografia, apesar de colorida, mostra apenas tons monocromáticos acentuando o ar de desprezo e abandono. A cabeça baixa e encolhida mostra uma figura quase desumanizada que foge das relações sociais. Seus pés estão descuidados e suas roupas são farrapos. Houve um cuidado com a composição da fotografia, ao enquadrar a figura humana sentada na sarjeta e as portas fechadas das lojas. A linha da sarjeta cruza uma diagonal que fecha a sugestão de composição baseada na regra dos terços, mostrando uma apropriação dos conteúdos de composição. É enfim um dos trabalhos dos alunos que mais incorpora a ideia da ampliação do olhar e da crítica da realidade.

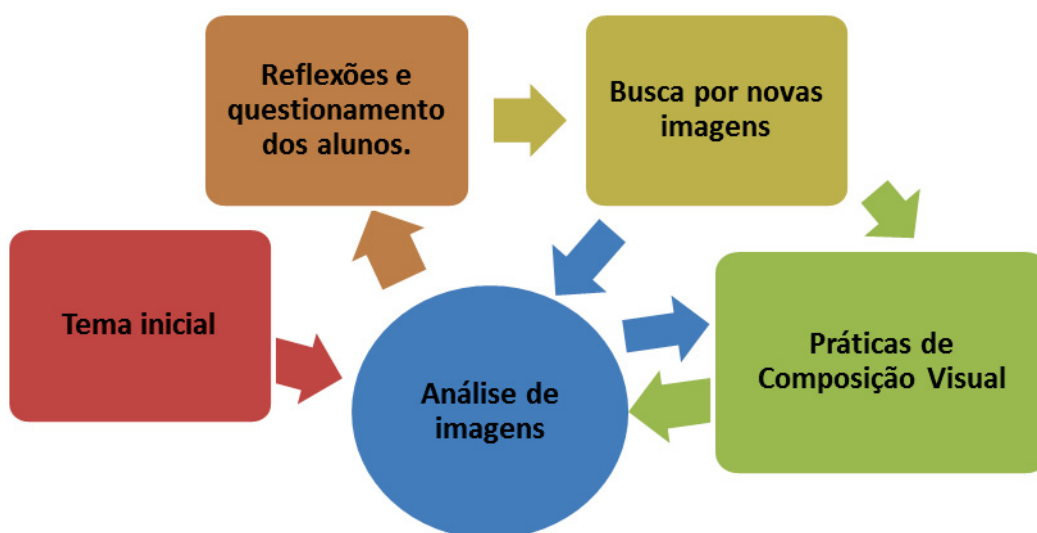
5.5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao longo do capítulo foram vistos diversos trabalhos com diferentes metodologias, abordagens, práticas e técnicas, de modo a enfatizar o aprimoramento do olhar crítico dos alunos. Todo o trabalho foi realizado pelo professor, que é também pesquisador e participante desta pesquisa, de modo que foram analisados mais de 300 portfólios, dos quais se pode notar ao longo da pesquisa (e durante o tempo em que as aulas aconteceram) a evolução constante dos alunos em sua compreensão e percepção dos elementos da Cultura Visual que os cercam.

As análises de imagens não aconteceram de forma linear, mas na relação dinâmica entre as observações, reflexões e questionamentos dos alunos sobre o que viram e observaram. Desse modo, o professor propôs uma análise de imagem a partir de uma prévia seleção, mas na medida em que as aulas foram acontecendo, novas imagens vinculadas à Cultura Visual dos alunos (e do professor) eram trazidas para discussão. Esse *looping* favoreceu imensamente o enriquecimento da relação professor-aluno, pois é partir dessa troca que surgem novas práticas e propostas de investigação que facilitam a apropriação de novos conhecimentos, aprimorando a visão política, social, histórica e Cultural dos envolvidos nestes trabalhos.

De forma sintética o fluxograma abaixo (quadro 10) mostra o resultado da relação do esquema de investigação usado durante as aulas:

QUADRO 10 – FLUXOGRAMA DAS DINÂMICAS DAS AULAS



FONTE: O AUTOR (2018)

Foram registrados as principais contribuições, reflexões e questionamentos dos alunos em cada uma das etapas em que pude estar com os mesmos. Também

foram registradas as práticas de composição e produção visual mais utilizadas. O quadro abaixo (quadro 11) relata o resultado da experiência e a vivência que o professor teve com os alunos durante os dois últimos anos do Ensino Médio.

A primeira coluna sugere um tema inicial. A segunda coluna mostra quais imagens servem como ponto de partida para discussão do tema inicial. A terceira coluna mostra as inquietações dos alunos, as trocas de experiência, e seus principais questionamentos (o que gera nova investigação de imagens, ou produção prática que busque colaborar no entendimento do tema inicial e das reflexões dos alunos). A quarta coluna mostra algumas das possibilidades de práticas que foram utilizadas.

QUADRO 11 – REGISTRO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Movimentos e períodos	Análise de imagens (iniciais)	Reflexões possíveis e questionamentos	Práticas e técnicas
Arte Pré-histórica	Pinturas e esCulturas rupestres, Artefatos da época, vestimentas e enfeites	Origem da humanidade. Origem da Arte. Papel do homem e da mulher nas sociedades primitivas.	Pintura ou desenho sobre o domínio sobre o que se deseja. A “mão” como marca no mundo. Representação do cotidiano.
Arte no Antigo Egito	Pinturas, esCulturas, papiros, arquitetura. Hieróglifos.	Origem da humanidade. Origem das pirâmides. Contestação sobre o estabelecido. Arqueologia. Antropologia. Desmistificação. Politeísmo.	Pesquisa e prática sobre os desenhos hieroglíficos. Prática da lei do frontalidade, sob um contexto atualizado.
Arte greco-romana	EsCulturas, vasos cerâmicos, mosaicos, arquitetura. Vestimentas.	Ideal do corpo e de mente. Busca da perfeição. Legado grego para o ocidente e suas influências até a atualidade. Astronomia. Astrologia, signos zodiacais, mitologia e deuses. Olimpíadas, festivais, teatro. Civilização. Política pão e circo.	Investigação e representação zodiacal de signo. Representação de deuses, criaturas mitológicas. Invenção de suas próprias mitologias. Contextualização com a Cultura de massa: <i>games</i> , livros, histórias em quadrinhos, etc.
Arte Medieval	Vitrais, Igrejas e catedrais. Pinturas e mosaicos. Rosáceas. Gárgulas. Afrescos.	Religiosidade. Influências políticas-sociais da religião: cruzadas, vestimentas, Arte e Artesanato. Origem da Bíblia. Paganismo. Lendas medievais. Bárbaros.	Práticas com mosaicos e vitrais simulados. Criação de guardiões/gárgulas. Pesquisa sobre runas nórdicas. Contextualização com

		Bruxas. Inquisição. Instrumentos de tortura. Teocentrismo.	a Cultura de massa: <i>games</i> , filmes
Renascimento	Pinturas e esCulturas (Botticelli, Da Vinci, Michelângelo, Donatello, Rafael Sanzio, etc). Arquitetura, vestimentas.	Retorno à Cultura clássica. A representação da figura nua. Antropocentrismo. Ciência e Tecnologias. Sociedades secretas. Técnicas de representação mimética.	Autorretratos. Descontextualização de obras clássicas. Criação de esCulturas. Observação do corpo. Brincadeiras com “o número de ouro”.
Barroco	Pinturas (Caravaggio, Rubens, Rembrandt, Artemísia, etc). EsCulturas (Bernini, Corradini, Aleijadinho). Igrejas.	Religião: Reforma e contrarreforma. Exagero dramático. Exploração da fé. Emoção. Recortes históricos de passagens bíblicas e da mitologia grega.	Relato e representação de um conto, história, livro, mito, etc...do seu ponto de vista mais dramático. Pinturas /desenhos /fotografia com exagero nos contrastes.
Neoclassicismo	Pinturas e EsCulturas (Ingres, David, Meirelles, etc).	Uso da razão sobre as emoções. Representações e padrões de beleza. Retorno à mitologia Greco- romana. Homero. Napoleão. Símbolo de grandes impérios: nazismo e Estados Unidos.	Retratos. Práticas de observação. Representação do corpo humano. Criação fotográfica com moldes neoclássicos.
Romantismo	Pinturas e esCulturas (Goya, Delacroix, Blake, Gericault, Meirelles, etc) Arquitetura.	Uso das emoções sobre a razão. Diferenças entre paixão, emoção, sentimentos, instintos, sensações. Neogóticos e a relação com o termo gótico (pop atual). Depressão. Suicídio. Crises adolescentes. Revolução francesa, ufanismo.	Investigação pessoal sobre paixões e emoções. Representação sobre suas angústias. Criação fotográfica com moldes românticos. Representação de heróis (relação com Arte-pop). Práticas com poesia.
Realismo	Pinturas e esCulturas (Coubert, Millet, Rodin, etc)	Denúncias sociais: escravagismo, exploração de trabalhadores, exploração da mulher, massacres, trabalho rural, riqueza e pobreza, corrupção, transporte público.	Pesquisa visual, e práticas de representação de problemas urbanos. Investigação da relação do teor de denúncia do realismo

		Hiper-realismo contemporâneo. Erotismo.	com algumas músicas atuais. Práticas com vídeos.
Impressionismo	Pinturas (Monet, Renoir, Degas, Manet, etc). Primeiras experiências fotográficas.	Investigação da luz e da cor. Teoria da cor. Origem da fotografia. Pontilhismo. Revolução industrial. Transformação dos conceitos de Arte (pré-modernismo).	Práticas de observação ao ar livre. Registro pictórico das diferentes cores com diferentes luzes. Trabalhos com fotografias.
Modernismo			
Expressionismo	Pinturas (Van Gogh, Munch, Otto Dix, etc).	Expressão de emoções. Suicídio, depressão. Ansiedade, síndrome do pânico. Cores como expressão. Relação das angústias atuais versus angústia do século passado.	Práticas (teatrais) de internalização, utilizando silêncio e investigação de emoções e pensamentos. Práticas de representação de momentos de dificuldade.
Fovismo	Pinturas (Matisse, Vlaminck, Derain, etc)	Cores subjetivas. Conceitos de “feio e de belo”. Individualização da Arte. Ruptura com a Arte Clássica.	Autorretrato com fotografia e alteração de cores. Representação de animais, com cores subjetivas.
Cubismo	Pinturas e esCulturas (Picasso, Braque, Gris, etc)	Formas geometrizadas. Música, natureza-morta. 1ª e 2ª Guerras Mundiais. Horror, caos e violência causado por movimentos fascistas. Arte como resistência. Ruptura com a Arte Clássica.	Práticas de desconstrução de figuras, com recortes, desenhos, fotografias ou computadores. Geometrização de animais.
Abstracionismo	Pinturas e esCulturas (Kandinsky, Mondrian, Pollock, etc)	Conceito de abstrato. Arbitrariedade e/ou formalização na Arte. Valores de obras. Possibilidade de um animal produzir Arte. Abstracionismo lírico e geométrico.	Abstração a partir de um determinado tema. Investigação pictórica de cores e formas.
Futurismo	Pinturas e esCulturas (Balla, Carrá, Russolo, Andrade, etc). Arquitetura.	Velocidade e movimento a partir das novas tecnologias. Culto a máquina. Relação com o uso de smartphone, e dependência tecnológica.	Composição a partir de tecnologias. Captação e representação de movimento.

		Destruição do ultrapassado.	
Dadaísmo	<i>Ready-made</i> . Pinturas e esCulturas. Fotografias e intervenções. (Man Ray, Duchamp, Ernst, etc).	O absurdo na Arte. Teoria do Caos. Valor e propósito da Arte. Ironia, resistência, contestação.	Ilustração ou representação de um poema dadaísta realizado com palavras aleatórias da turma. <i>Ready-mades</i> dos alunos.
Surrealismo	Pinturas, esCulturas, fotografias. (Dalí, Magritte, Frida Kahlo, Miró, etc)	Sonhos. Pesadelos. Psicologia e psiquiatria (Freud, Jung, Adler). Símbolos. Arquétipos. Uso de drogas. Projeção astral. Precognição, premonição. Déjà vu. Memória e imaginação.	Discussão e análise de filmes e vídeos com temas oníricos. Registro e representação de sonhos.
Op-Art	Pinturas e esCulturas. (Vassarely, Calder, Riley, Escher). Ilusões de ótica em geral.	Ilusão de ótica. Ilusionismo e “mágica”. Indução do olhar. Fragilidade do olhar. Precisão. Investigação.	Jogos de ilusão ótica. Criação de ilusionismo.
Pop-Art	Fotografias, pinturas, gravuras, esCulturas, capas de disco, etc. (Warhol, Lichtenstein, Jasper Johns, etc)	Capitalismo e socialismo. Consumismo. Produtos industrializados. Indústria Cultural. Surgimento de bandas e ícones da música pop/rock e de estrelas: Beatles, Elvis, Marilyn Monroe, Rolling Stones, etc. Serigrafia. Coca-cola. História em quadrinhos. Hollywood.	Reprodução de ícones pop, logomarcas, produto, etc. Investigação, replicação e (re)contextualização de um quadrinho. Debate sobre os tipos de Cultura de massa mais consumida pelos alunos.
Tendências contemporâneas			
Arte conceitual	Diversas, que abrangem a multiplicidade dos últimos 50 anos. (Ex: Christo, Yves Klein, FLUXUS, Kosuth, Marina Abramovic, etc). Concept Arts de filmes, livros e videogames.	Arte como ideia, e ideia como Arte. Execução, idealização de projetos. Videogames. Filmes, séries, Netflix. Originalidade. Apropriação.	Criação de personagens. Análise de conceitos e preconceitos. Fotografia de objetos. Intervenção no Colégio.
Arte urbana	Diversas, entre elas: movimento hip hop, grafites, pichações,	Criminalização do grafite. Arte de periferia. Legalização de drogas.	Práticas com grafite ou estêncil.

	interferências urbanas, stickers, lambe-lambe, estêncil, flash mobs.	Arte como resistência. Break e RAP. Competição entre gangues. Abusos policiais. Apropriação do espaço público.	Pesquisa fotográfica de interferências urbanas. Entrevistas com grafiteiros/pichadores, dançarinos de rua, estátuas vivas. Simulação de interferência urbana.
Arte corporal ou body art	Diversas, entre elas: pintura corporal, piercing, branding, escarificação, suspensão corporal, tatuagens, implantes subcutâneos, e outras modificação corporais. Também Artes rituais de povos indígenas.	O corpo como Arte e como suporte para Arte. Contraste entre “belo e feio”. Padrões de beleza. Aceitação ou repúdio das interferências corporais. Curiosidades sobre contaminação, limites, doenças, dores, masoquismo, sadismo, sexualidade. Origens da tatuagem. O corpo como algo sagrado. O corpo profano. Provas rituais de iniciação.	Simulação de tatuagens. Pintura corporal. Fotografias de interferências com o corpo. Fotografias do corpo como objeto. Fotografias de encenações com o corpo em evidência.
Performances	Diversas, entre elas: Artes performáticas em museus e em espaços públicos. Apresentações circenses. Shows e espetáculos. Programas e séries de TV.	A Arte “ao vivo”. Happenings. Nudismo. Censura. Quebra de padrões. Feminismo. Sexismo. Superação. Programas e artistas da mídia em geral: American’s got talent, Lady Gaga, U2, Circo de Soleil, etc.	Práticas em que o corpo executa algo perante a turma, com ou sem registro fotográfico: truques, ilusionismos, danças, cenas curtas, músicas, apresentações em geral. <i>Flash-mob</i> no intervalo do Colégio. Vídeos de curta-metragem com performance dos alunos.
Arte Efêmera	Diversas Artes com materiais que ilustrem o tema: chocolate, macarrão, açúcar, lixo, areia, vegetação, gelo, fumaça, etc.	Conceito de efemeridade. A brevidade da Arte. A brevidade da Vida. Vik Muniz. Concursos e competições de Arte no gelo e Arte com areia. Valor da Arte.	Práticas escultóricas feitas com materiais efêmeros: chocolate, areia, frutas, poeira, etc. Práticas visuais com alimentos. Registro fotográfico de Arte com Gelo.
Instalações artísticas	Diversas, que abranjam a	Arte como interferência no espaço. Arte espacial.	Interferência com instalação artística no Colégio.

	multiplicidade dos últimos 50 anos. Instalações em museus e espaços urbanos. Instalações decorativas comerciais.	Apropriação comercial da ideia de instalação artística. A exploração dos sentidos: tato, paladar, audição, visão e olfato.	Arte com balões, barbantes, papel higiênico, etc, que modifiquem o espaço tradicional. Fotografia de transformação de ambiente da casa do aluno.
Hiper-realismo	Pinturas e esCulturas. (Ron Mueck, John Kacere, John de Andrea, Helwein, etc)	O retorno ao clássico e aos ideais de perfeição. Arte mimética. Fotografia e computador como suporte ao pintor e ao escultor. Padrão de beleza no cotidiano. Filmes e <i>games</i> com realidade virtual. Hiper-realismo no cinema (maquiagem e próteses).	Pesquisa e jogos lúdicos sobre o tema. Representação mimética usando novas tecnologias.

FONTE: O AUTOR (2018)

Esse é o resultado de ampla pesquisa e investigação (constante) que visa no fim aprimorar o senso crítico dos alunos a partir do Ensino de Arte. Conforme observado no Quadro 8, fica evidente que os alunos construíram um novo alicerce em seu acervo de Cultura Visual, adquirindo e trocando novas experiências sensoriais, discutindo e debatendo sobre os contextos históricos e políticos das imagens, e ajudando na criação de novas composições visuais que expressam suas vivências.

Os resultados práticos também ressaltaram que os elementos mais evidentes da Cultura Visual, que estão presentes inicialmente na produção dos alunos, são da Cultura pop em geral, em especial a grande mídia dos Estados dos Unidos e do Brasil, mas também da Cultura Visual da periferia dos grandes centros urbanos.

Na medida em que as práticas e as aulas foram se desencadeando também se notou apropriação de outros elementos da Cultura Visual contemporânea. A produção de vídeos e de fotografias mostrou a facilidade que os alunos possuem no uso das novas tecnologias, e de como articulam aplicativos e programas em conjunto com figurinos, corpo e cenário para concretizarem sua produção visual. Questionados como foram feitos os trabalhos de fotografia que simulavam obras de Arte, a aluna Sara (nome fictício, 17 anos), do terceiro ano do Ensino Médio, relata:

A foto foi tirada de um celular. E usamos 2 aplicativos para a edição. “SnapChat” para a montagem feita no fundo de uma das fotos, e para efeito e colagem das imagens o aplicativo “PhotoGrid”. (...) Fiz a parte de levar algumas vestimentas (para a foto ao ar livre), ver a posição das meninas, Tirar a Foto. Já na Segunda foto, disponibilizei o local, acessórios, vestimentas. Além de editar ambas em meu celular. (entrevista concedida em 30/06/2018)

Já a aluna Pietra (de outra turma, 18 anos) fez o seguinte depoimento sobre a organização do mesmo trabalho:

[...] pensamos em tudo juntos, isso que foi o legal do trabalho, chegamos a um consenso em tudo, sobre a obra a ser representada, sobre o que iríamos usar como figurino e nas posições dos corpos o irmão dele nos ajudou também. Mas eu editei a foto, tentei deixar com um ar mais antigo. (entrevista concedida em 27/06/2018).

Quando questionada qual foi o aplicativo utilizado a resposta foi a seguinte: “Se eu não me engano foi o Camera360”. A resposta da aluna demonstra como os programas e aplicativos são efêmeros, passageiros e virtuais na realidade dos estudantes. A aluna não tem certeza do nome do programa, pois simplesmente não foi mais utilizado, ou seja, não era mais necessário. Hora baixa-se um aplicativo para utilização, e conforme o desuso, o mesmo é deletado com a mesma facilidade com o qual foi obtido. O mesmo se deduz dos *games*, dos *sites*, dos clipes e das músicas. É uma geração rápida, que se apropria do que é útil, e que de preferência tenha resultados imediatos. Não obstante, alguns alunos optaram sua preferência pelas práticas manuais, justamente como quebra do ritmo de seu cotidiano. A aluna Herica (18 anos) conta em seu depoimento:

Eu gostei de ter produzido os desenhos nas aulas, por conta de ser bastante relaxante e me tiraram de uma rotina bem cansativa do ensino médio, gostei do fato de ter visto vários pontos de vista sobre os artistas ao longo da história e como estamos tentando evoluir a opinião do que é Arte nos dias de hoje. (entrevista concedida em 27/06/2018).

Herica também diz que o que mais gostou de fazer foram “os desenhos no 2º ano sobre a história da Arte: Grécia, Roma, medieval...”. Quando questionada sobre o motivo, aluna disse que:

Eu gosto muito do assunto, estudar a história, ainda mais quando se trata da parte Cultural, apesar de que Cultura iria envolver tudo, mas na aula de Artes, podemos ver mais amplo uma parte mais crítica das sociedades da época. (entrevista concedida em 27/06/2018).

Já para aluna Sara, o conjunto de desafios inovadores foi sua predileção durante as aulas de Arte:

[...] todos os trabalhos em si eu tenho gostado muito de fazer, ainda mais quando é algo que não fiz, me motiva bem mais a fazer e descobrir como é. Mas entre todos, creio que o da fotografia tenha sido o mais dinâmico e divertido, não só por termos que reproduzir algo, mais sim pensar no local, as vestimentas, a luz. Além de ter um bom diálogo em grupo para tudo caminhar certo. (entrevista concedida em 30/06/2018)

Também para o aluno Victor (19 anos), é importante as aulas de Arte no Ensino Médio pois:

a Arte nos ajuda a ter uma análise crítica sobre fatos históricos e nos ajuda a entender pelo que a sociedade está passando. Isso é possível estudando de uma forma crítica os movimentos artísticos como a Arte clássica, renascimento, barroco e os movimentos modernistas através de pinturas, esCulturas, música e dança. Desta forma compreendemos como a Cultura está diretamente ligada a forma de pensar. (entrevista concedida em 01/07/2018).

É possível perceber nas falas dos alunos pesquisados, um ânimo, uma motivação muito grande em relação as aulas de Arte⁴⁰. E esse foi um dos principais pontos da justificativa da realização desta pesquisa: o resgate do interesse do aluno pelo aprendizado. Isso fica mais evidente quando se nota o que os alunos têm vivenciado e descoberto durante as aulas de Arte: uma percepção mais ampla de si, de sua história e de sua Cultura. A aluna Pietra relata sobre a importância das aulas de Arte durante o Ensino Médio:

[...] com as aulas de Artes podemos criar nossa própria percepção, imaginação e criatividade, tanto na prática de alguma Arte como na crítica de uma, é importante para melhor entendimento artístico ao todo, de todas as Artes de todos os lugares. (entrevista concedida em 27/06/2018).

Para a aluna Herica “as aulas de Artes ajudam os estudantes num melhor desempenho acadêmico e crítico, além de uma melhor forma de expressão e argumentação dos estudantes perante uma sociedade”. De mesmo modo, segundo a aluna Sara: “as aulas de Artes é uma das maneiras de ‘fugirmos’ de tudo aquilo que estamos fixados... não só pelo conteúdo que nos faz pensar, mas também a maneira

⁴⁰ Conforme visto no capítulo 2, apoiados na fala de Chizzoti e Flick, a pesquisa qualitativa é a mais apropriada por estar imersa na realidade do problema da pesquisa. É importante ressaltar e manter o depoimento espontâneo ofertados pelos alunos, pois: “Abordagem qualitativa parte do fundamento de que há relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.” (CHIZZOTI, 2001, p.79). Desta forma, optou-se por deixar os depoimentos dos alunos na íntegra.

que reproduzimos nossos trabalhos, práticas”. Observa-se uma ênfase no fazer, nas práticas, no concretizar suas ideias. Também para o aluno Victor a aula de Artes “fez pensar nos problemas que nossa sociedade está passando e em como posso transmitir isso em meus desenhos, fazendo críticas às maneiras em como nossa sociedade está direcionada”.

Nota-se que esse entusiasmo é causado justamente pelo reconhecimento gradual que o adolescente tem de si mesmo, e consequentemente, de suas potencialidades. Segundo Sara:

Tenho me descoberto a cada aula e isso é muito motivador. De um modo geral o conteúdo é muito abrangente. Então o que faz ser mais interessante pra mim nas aulas de Artes, é quando acabo sabendo de coisas, que jamais tinha passado pela minha cabeça. Como por exemplo, a aula sobre “signos”. Espero que as aulas de Artes continuem sendo dessa maneira que já são, tem sido muito aproveitador. É uma alegria imensa de saber que tem “Arte” no dia e ir feliz pro clg. [colégio]. (entrevista concedida em 30/06/2018)

Desse modo, pelas falas dos sujeitos pesquisados e pela análise de sua produção imagética realizadas pelos alunos durante as aulas de Arte no Ensino Médio pode-se constatar a evolução do desenvolvimento do senso crítico, uma visão mais consciente e participativa dos estudantes perante a sociedade, na medida em que entendem sua história e seu contexto. É desse modo que através do Ensino da Arte os estudantes podem:

- Adquirir um conhecimento de si mesmos e do mundo.
- Contribuir para estruturar o conhecimento por meio de experiências em outras matérias escolares.
- Favorecer as atitudes de interpretação, relação, crítica e transferência em relação ao mundo que os rodeia.
- Estar em processo de constante aprendizagem. (HERNÁNDEZ, 2000, p.56)

É assim, que adquirindo um perfil mais amplo de Cultura como um todo, os alunos possam através de estratégias como as apresentadas nesta dissertação, elaborar uma interpretação que possibilite reconstruir sua realidade.

A Cultura constrói o significado da mente. A partir dessas hipóteses, conhecer não é algo que tenha a ver só com a trajetória para o pensamento abstrato. Conhecer também pode ser o processo de examinar a realidade de uma maneira questionadora e de construir visões e versões não só diante da realidade presente, mas também diante de outros problemas e circunstâncias. (HERNÁNDEZ, 2000, p.57)

É através desta perspectiva que um professor pode idealizar o conhecimento como construção Cultural e perceber a urgência da criação de seus próprios critérios de avaliação sobre a qualidade desses conhecimentos.

Esse processo de atribuição de sentido supõe que o professor possa explicar e introduzir os estudantes no mundo social e físico e ajuda-los a construir por eles mesmos uma infraestrutura epistemológica para interpretar os fenômenos com os quais se relacionam. Esta seria, em última instância, a finalidade de uma Arte na educação para a compreensão da Cultura Visual. (HERNÁNDEZ, 2000, p.57)

Reitera-se que todo o exercício de análise se deu na prática cotidiana do professor, que é também pesquisador e participante dessa pesquisa. Enfatiza-se também que isso só foi possível devido as aulas de Arte serem ofertadas durante os 3 anos do Ensino Médio.

Tendo isso em vista, não foi proposto uma oficina especial, uma aula extraordinária, ou uma sequência fechada de atividades didáticas. Pelo contrário, justamente por não haver estagnação das aulas que tantas práticas foram possíveis de serem executadas. Cada uma atenta à necessidade e cuidado com o desenvolvimento e ampliação do repertório visual de cada turma. E foi justamente a pesquisa sobre Cultura Visual que validou esta dinâmica dessa estratégia metodológica:

Não se pode propor uma maneira única de organizar o currículo, principalmente porque a organização do conhecimento não pode admitir regras universais, e as possibilidades de ordenação dos conteúdos não pode ter uma forma única. (...) Cada um deve observar que há maneiras de organizar o ensino que favorecem, umas mais do que as outras, a aprendizagem para alguns grupos de alunos, ou que se adaptem melhor a novas finalidades. Minha sugestão seria utilizar várias formas de organizar conteúdos até que se encontre o fio condutor, o problema, a ideia-chave que sirva para que os alunos estabeleçam vinculações com outros conhecimentos e com sua própria vida. (HERNÁNDEZ, 2000, p.137)

Essas mudanças constantes das práticas não se fazem ao acaso, mas são elaboradas para atender as necessidades específicas de determinados grupos sociais, turmas diferenciadas, diferentes faixas etárias, diferentes bagagens Culturais, etc. Para tanto, a investigação da Cultural Visual e de novos saberes devem ser constantes de modo que a própria prática do professor seja autônoma, flexível e pertinente aos alunos. Ou seja, as novas práticas devem ser constantes, e é um pouco desse caminho que se pretendeu demonstrar nesse trabalho.

Desse modo fica evidente que a forma de Ensino de Arte escolhida pelo professor, visa uma perspectiva crítica e atuante em uma sociedade que precisa urgentemente de uma transformação. Perante governantes que manipulam a mídia, as imagens, as fontes de informação, o sistema educacional, o sistema jurídico, as forças militares, e ainda se submete a interesses do capital estrangeiro, não cabe, (do ponto de vista deste professor-pesquisador) um Ensino de Arte apenas formal. A escolha do professor sobre os conteúdos de Arte e suas metodologias, justamente assumem (ou deixam de assumir) uma postura crítica e reflexiva diante dos problemas sociais. Por isso:

[...] não se pode separar a atividade de ensinar do fato de o docente possuir uma concepção de si mesmo como “conhecedor”. Concepção que está mediatizada por uma subjetividade histórica, social e culturalmente constituída que afeta sua ética como professor, suas expectativas sobre como cada aluno aprende, suas concepções sobre a natureza do conhecimento disciplinar e sua concepção de como se deva ensinar e aprender. O papel que esta mediação subjetiva do docente ocupa pode explicar a adaptação e transformação que faz das propostas dos especialistas curriculares e disciplinares. (HERNÁNDEZ, 2000, p.142)

Sendo assim, as práticas aqui apresentadas são uma forma de engajamento político, social e histórico. Pelo mesmo motivo se enfrentou diversas dificuldades durante o desenvolvimento desta pesquisa entre elas:

- Superlotação de salas de aula: as turmas consistem quase sempre de aproximadamente 40 alunos por sala (o número máximo chegou à 45). Seria utópico dizer que a conscientização atingiu a todos. O excesso de alunos por turma dificulta as práticas artísticas e a exposição de aula. Além disso, boa parte das práticas acontecem com um *feedback* direto do professor com o aluno, ou seja, o caminho de condução é individualizado. Infelizmente a superlotação dificulta esta aproximação com o interior dos alunos.

- Estrutura física do estabelecimento: o colégio nos quais as aulas foram desenvolvidas não possui sala ambiente para aulas de Arte. Contém apenas dois projetores que devem ser agendados previamente. As alternativas para as análises de imagens quase sempre é a utilização da TV multimídia, quando as mesmas funcionam.

- Resistência dos alunos e da família: seja por motivações políticas, religiosas e/ou por influência excessiva da mídia, alguns alunos oferecem resistência para executar determinadas práticas. É cada vez mais comum os alunos e famílias associarem os professores que ensinam os aspectos históricos, políticos e Culturais

de nossa sociedade com manipuladores vinculados a determinados partidos. Infelizmente essas famílias acabam apoiando projetos governamentais que desfavorecem o senso crítico dos próprios alunos.

- Resistência do Colégio e da mantenedora: o Ensino de Artes no Colégio acontece ainda em todos os anos do Ensino Médio, graças à resistência de um grupo de professores que luta pela isonomia das disciplinas. A maioria dos Colégios Estaduais, entretanto, não conta com essa particularidade, devido à pressão da mantenedora para unificação do currículo, o que acarretaria o fim da pouca autonomia que os estabelecimentos possuem.

- Desvalorização e desmotivação profissional: durante os dois anos que esta pesquisa aconteceu, a situação política tornou-se alarmante. A perseguição contra os educadores do Estado se fortaleceu e destrói constantemente a saúde mental e física dos professores. Até o momento da escrita desta pesquisa são 3 anos sem qualquer reajuste salarial. Houve corte de bolsas e licenças para cursos de aperfeiçoamento (não houveram bolsas e licenças para especialização, mestrado ou doutorado, providas do Governo Estadual). Existe uma sobrecarga estafante para os profissionais que trabalham mais de 40 horas semanais, pois eles precisam utilizar suas horas livres restantes para poder estudar, pesquisar e escrever. De mesmo modo, não há qualquer tipo de reconhecimento econômico ou de plano de carreira para os que terminam suas especializações de mestrado ou doutorado. Estão sendo negadas também licenças médicas entre outros direitos trabalhistas.

Todas essas dificuldades levantadas fortalecem uma causa de luta, e promove um espírito de resistência que não se deve negar nos momentos de dificuldade.

Que a crítica aqui mantida possa servir de motivação para que mais educadores busquem mudanças em suas práticas, pois pesquisas de caráter profissional em Educação fortalecem o sentido de autonomia nos professores. Será apenas através do fortalecimento da educação que será possível uma transformação efetiva da sociedade. E é através do Ensino de Arte que podemos nos sensibilizar para que essa transformação seja mais solidária, justa e humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho de pesquisa se propôs a investigar as contribuições do estudo da Cultura Visual na disciplina de Arte, com enfoque no desenvolvimento do senso crítico dos alunos do Ensino Médio. Para tanto foi necessário fazer uma revisão bibliografia que auxiliou a compreensão dos diversos conceitos de Cultura, entre eles a Cultura Visual e a Cultura-mundo. Para manter o rigor exigido de uma pesquisa acadêmica, também foi necessário averiguar o perfil dos alunos-sujeitos desta pesquisa, coletar dados sobre o impacto da disciplina de Arte e do estudo das imagens no cotidiano do aluno conseguidos através de teoria e prática desenvolvida pelos próprios participantes da pesquisa.

A primeira parte deste trabalho, de caráter introdutório, demonstrou a trajetória pessoal do professor-pesquisador que o levou a escrever esta dissertação, desde suas primeiras etapas acadêmicas até o presente momento. Esta primeira parte também apresentou o contexto e a relevância social desta pesquisa, trazendo como justificativa a necessidade da pesquisa em educação que acompanhe os avanços tecnológicos, e consequentemente imagéticos que favoreçam um despertar mais consciente dos estudantes. Ainda nesta etapa foi apresentado como essa dissertação se estrutura, e o objetivo geral da mesma.

O segundo capítulo buscou esclarecer a escolha da metodologia deste trabalho e estabelecer paralelos sobre a possibilidade da análise de imagens e a Cultura Visual como fontes válidas para a pesquisa. Foi apresentado inicialmente a abordagem metodológica da pesquisa qualitativa para fins de atingir os objetivos. Essa metodologia é apoiada e validada pelos autores FLICK (2004), CHIZZOTI (2006) e TRIP (2005). Também foi demonstrado que a análise de imagens e da Cultura Visual é uma das possibilidades das análises de dados que estruturam uma pesquisa acadêmica qualitativa. Para tanto foram revistos os textos de SARDELICH (2006), CUNHA (2001), HERNÁNDEZ (2000, 2007, 2011), e novamente CHIZZOTI (2006).

Nesse capítulo também se estabeleceu os caminhos metodológicos para atingir os objetivos propostos: análise documental e bibliográfica; elaboração e aplicação de sequência didática; coleta de materiais produzidos pelos alunos; coleta de dados do perfil dos alunos; e entrevistas voluntárias.

O terceiro capítulo tratou da fundamentação teórica e demonstrou a importância do tema desta pesquisa perante um mundo cada vez mais imagético e digitalizado,

segundo MORAES (1992), TARGINO (1995), BARBOSA (2003) e COSTA (1999). Foi articulado também de que maneira os estudos da Cultura Visual podem auxiliar o aprender a ver, analisar e contextualizar o que é produzido para Artefatos visuais, fundamentados por BOTTON (2014) e HERNÁNDEZ (2011).

Posteriormente, foi apresentado um marco teórico que situa a quantidade de publicações referentes à Cultura Visual no meio acadêmico, demonstrado uma breve análise dos dados obtidos. No fim deste capítulo foram escolhidas as teses de PEREIRA (2013), BRANDÃO (2015), BRAGA (2015), ORLOSKY (2015) e BOTTON (2014) para uma leitura completa e revisão sobre as mesmas.

O quarto capítulo demonstrou algumas das relações existentes entre Arte, Educação e Cultura, e foi estruturado em três partes. A primeira parte apresentou um breve histórico do Ensino de Arte no Brasil, levando em consideração os estudos de BARBOSA e COUTINHO (2011). Foi também discutido a situação de incertezas que o Brasil vivencia após mudanças significativas na LDB 9394/96, sobretudo no Ensino Médio.

A segunda parte deste capítulo trouxe uma retrospectiva geral dos conceitos que definem o que é Cultura. Os autores abordados foram: CHAUI (2000, 2008), para referência histórica da Cultura em geral; LIPOVETSKY e SERROY (2011) que trazem a ideia da Cultura-mundo e uma nova fase da indústria Cultural; e ainda MARTINS (2015) e HERNÁNDEZ (2000, 2007, 2011), que fazem uma análise da Cultura Visual e seus aspectos rizomáticos DELEUZE E GUATTARI (2000).

A terceira parte conectou reflexões sobre novos saberes (TARDIF, 2002), autonomia do professor (CONTRERAS, 2002), as tecnologias de informação e comunicação (KENSKI, 2012), e a Cultura Visual (HERNÁNDEZ 2007), sob uma perspectiva pós-moderna (GIROUX, 1993, 2000). Toda essa fundamentação foi necessária para enfatizar o entendimento de que um professor consciente de elementos históricos, políticos e Culturais, é capaz de ampliar o conhecimento de suas práticas sociais, de desenvolver soluções para um modelo defasado de educação, e consequentemente de estabelecer sua autonomia pedagógica.

O quinto capítulo apresentou toda a concretização da metodologia aplicada e mostrou as análises dos resultados da pesquisa com os alunos, relacionando os conteúdos teóricos apresentados nos capítulos anteriores, com a prática e a vivência dos estudantes nas aulas de Arte.

Através de um questionário objetivo aplicado aos estudantes, foi levantado o perfil dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio participantes da pesquisa. Os estudantes pesquisados mostraram interesse na pesquisa acerca da Cultura Visual e todos acreditaram haver a necessidade de sabermos ler imagens na atualidade. A maioria também considerou O Ensino de Arte importante e necessário e considera a disciplina de Arte como uma das estratégias para auxiliar a entender o mundo, o funcionamento dos sistemas religiosos, políticos e científicos, e desta forma repensar sua identidade social.

Também foi verificado que a maior parte dos alunos usa suas horas uteis perante o computador/celular, e utilizam-se em geral de mídias sociais, redes de relacionamento, sites de compartilhamentos de vídeos e fotografias. A maioria também cria e compartilha imagens dentro destes mecanismos sendo a fotografia o tipo de imagem mais criada e divulgada. Os Artefatos visuais virtuais mais conhecidos e utilizados são Youtube, Whatsapp, Facebook, Netflix e Instagram.

A análise de resultados foi apresentada baseada na produção imagética dos alunos, sendo estes resultados obtidos através de aplicação de sequência didática fundamentada na leitura e produção de imagens, e do entendimento do que é Cultura e do que é Arte.

Neste trabalho as análises foram divididas em quatro categorias: a) análise de vídeos; b) Cultura visual e semiótica; c) vanguardas modernas; d) tendências contemporâneas; e, e) Fotografia como pesquisa visual.

Na categoria análise de vídeos foi possível constatar que os alunos se apropriaram da ideia de observar e representar os problemas que os cercam. Os problemas mais retratados foram racismo, intolerância, bullying, padrão de beleza, poluição, corrupção e guerras. Também foi constatado que as composições quebram com os padrões de estereótipos, e buscam criatividade e originalidade.

Na categoria Cultura Visual e semiótica, constatou-se que a maioria dos alunos se apropriou de conhecimentos variados como produção artística, história da Arte e contextualização. A produção permeou práticas que envolvem desde o lápis e papel, até a manipulação das novas tecnologias com o propósito da originalidade. O conhecimento de história da Arte envolveu noções da produção artística desde a pré-história ao realismo do século XIX. Na contextualização, os alunos interagiram com diversos signos semióticos através de vídeos, músicas e filmes. Desse modo se percebeu que o desenvolvimento de estudos da Cultura Visual favorece o

entendimento do estudante como um cidadão mais crítico e consciente de sua realidade.

Na categoria vanguardas modernas os alunos demonstraram ampliar as percepções do caráter de beleza, *mímesis*, crítica, ruptura e originalidade que o Modernismo se propôs. A produção artística acompanhou a ampliação desta percepção.

Na categoria tendências contemporâneas, constatou-se que o aluno amplia a determinação da execução das práticas que pretende realizar, e há um distanciamento da cópia irrefletida de materiais visuais. Também se averiguou um domínio dos elementos formais de composição, que consegue aplicar inclusive com as novas tecnologias de informação e comunicação.

Na categoria fotografia como pesquisa visual, verificou-se uma maior crítica social através de escolhas de temas impactantes como miséria, abandono e morte. Observou-se uma sensibilização de um olhar educado que traz reflexões como a relação entre ética e estética.

Através das análises dos resultados práticos constatou-se que as práticas pedagógicas nas aulas de Arte não aconteceram de forma linear, e sim através de uma relação dinâmica entre as observações, reflexões e questionamentos dos alunos sobre o que vivenciaram, enriquecendo a relação professor-aluno, facilitando a apropriação de novos conhecimentos, aprimorando a visão política, social, histórica e Cultural dos estudantes.

A partir desta constatação foi possível elaborar um fluxograma das dinâmicas das Aulas de Arte aplicadas para os alunos, e estabelecer um quadro de sequências didáticas que oferecem probabilidades, a serem revisitadas sempre que necessário. Dessa forma, evita-se o enquadramento e engessamento das aulas que Hernández (2000) alerta ser prejudicial aos desenvolvimentos dos estudos da Cultura Visual. De outro modo, cria-se sim, uma rede fractal e rizomática de possibilidades que seguem os princípios de conectividade, heterogeneidade, multiplicidade e de ruptura (DELEUZE e GUATTARI, 2002).

Espera-se com isso contribuir com outros professores de Arte que buscam ampliar suas práticas pedagógicas, que defendem uma visão mais crítica do Ensino da Arte, que entendem que a educação do olhar e da Cultura Visual é um dos passos essenciais para a formação de um cidadão mais participativo, mais reflexivo, e consciente de seu papel perante a sociedade.

Ainda assim, alerta-se que essa pesquisa encontra pontos frágeis, tais como: influências políticas e governamentais que andam na contramão dos avanços pedagógicos (RIBEIRO, 2017), e com isso as conseqüentes salas de aula superlotadas, falta de infraestrutura física, ameaças da retirada da disciplina de Arte da grade do Ensino Médio. Tem ainda como limitação os enfrentamentos de parcelas da comunidade extremamente influenciadas pela mídia, entre eles os próprios alunos e as suas famílias.

Por outro lado, é por esse motivo que essa pesquisa em Ensino de Arte existe. Como possibilidade de resistência e alternativas que façam diferença no olhar do próximo. Para que outros artistas, professores, educadores, designers, publicitários, alunos e diretores possam perceber que as Aulas de Arte são importantes, pois são emancipadoras. Essa foi a opção escolhida de como trabalhar esta disciplina. Ainda há um longo caminho a seguir, mas assim como tantos outros pesquisadores e professores, resistimos. Enfrentamos o medo do desconhecido, do arriscar, do sair do pré-estabelecido. Existem várias lacunas ainda a serem preenchidas e o caminho é vasto e cheio de incertezas. Que este seja um pequeno passo que contribua na construção do ser humano.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Patrícia; BIAJONE Jefferson. **Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007.
- BARBOSA, Ana Mae. **Do triângulo ao zig-zag.** Entrevista com Ana Mae Barbosa, publicada em 26/10/2004 às 14h39. Fonte: Tempestade Comunicação. Disponível em: <<http://Arteirinhos.blogspot.com.br/2008/09/metodologia-zig-zag-texto-de-ana-mae.html>> Acesso em 01 de novembro de 2017.
- BARBOSA, Ana Mae. **Ensino de Arte e do Design no Brasil: unidos antes do Modernismo.** Revista Digital do LAV – Santa Maria – vol. 8, n. 2, p. 143 - 159. – mai./ago. 2015 ISSN 1983 – 7348 <http://dx.doi.org/10.5902/1983734819869>
- BARBOSA, Ana Mae. **Som, gesto, forma e cor.** Belo Horizonte: C/Arte, 2003.
- BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e prática da Educação Artística.** São Paulo: Cultrix, 1995.
- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos.** Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o Ensino de Arte no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2008
- BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. **Ensino de Arte no Brasil: Aspectos históricos e metodológicos.** Rede São Paulo de formação de docente: Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP: Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Universidade Estadual de São Paulo – São Paulo SP. 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/> Acesso em: 03 set. 2017.
- BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão; SALES, Heloisa Margarido. **Artes visuais: da exposição à sala de aula.** São Paulo: ed. da USP, 2005.
- BENJAMIN, Walter. **A obra de Arte na época de sua reprodutibilidade técnica.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- BESSA, Dante Diniz. **Teorias da comunicação.** Brasília: Universidade de Brasília, 2006.
- BORGES, Martha Kaschny; GIRARDELLO, Gilka; FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Educação, Comunicação e Tecnologia: a pesquisa e a formação de professores.** Pesquisas em Educação: inquietações e desafios, p. 175-202. Londrina, PR: Eduel, 2012.
- BOTTON, Selma. **A escola e as interferências das imagens nas identificações dos adolescentes.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

BRAGA, Luciana. **Espaço Escolar e Trabalho Docente: memórias e representações**. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

BRANDÃO, Maria. **Cultura Visual e a formação do olhar: desafios conceituais e didáticos para o currículo escolar**. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.

CEIA, Carlos: s.v. “mímesis”, E-Dicionário de Termos Literários (EDTL), coord. de Carlos Ceia, ISBN: 989-20-0088-9, consultado em 18-06-2018.

CEIA, Carlos: s.v. “ethos”, E-Dicionário de Termos Literários (EDTL), coord. de Carlos Ceia, ISBN: 989-20-0088-9, consultado em 18-06-2018.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**. *Crítica y Emancipación*, (1): 53-76, junio 2008.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Vozes, 2006.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Cristina. **Questões de Arte: a natureza do belo, da percepção e do prazer estético**. São Paulo: Ed. Moderna, 1999.

CUNHA, Lúcia Nunes. **O documento fotográfico: um caminho a mais para o conhecimento da presença negra na escola pública brasileira**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/0203t.htm>. Acesso em: 01 julho 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**, v.1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DENZIN, Norman K. ; LINCOLN, Yvonna S. (Editores). **Handbook of qualitative research**. (2 Ed.). Thousand Oaks, Califórnia: Sage Publications. 2000.

DONDIS, Donis. **A sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

DUNCUM, Paul. **Visual Culture: Developments, definitions, and directions for Art Education**. *Studies in Art Education*, 42 (2), p. 101-102. 2001.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GIROUX, Henry. **O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional**. IN: SILVA, T.T. (Org) *Teoria crítica em tempos pós-modernos*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GIROUX, Henry. **Placeres inquietantes**. Aprendiendo de la Cultura popular. Barcelona: Paidós, 1996.

GOEBBELS, Joseph. **Hitlers Helfer Gobbels – Der Brandstifter**, 1996. Disponível em: >http://www.youtube.com/watch?v=nTD9abA3c_8>. Acesso em: 18/03/2018

GOMBRICH, Ernst Hans. **A história da Arte**. 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

GUILHERME, Manuela. **"Qual o papel da Pedagogia Crítica nos estudos de língua e Cultura?" Uma entrevista com Henry A. Giroux**. Entrevista publicada em inglês, na revista Language and InterCultural Communication, 6(2)em 17 de dezembro de 2010. Disponível em: https://www.henryagiroux.com/RoleOfCritPedagogy_Port.htm

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. **?De qué hablamos cuando hablamos de Cultura Visual?** Educação e realidade. Porto Alegre, n. 34, p. 9-34, jul./dez./2005.

HERNÁNDEZ, Fernando. **A Cultura Visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito**. In.: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos. Santa Maria: Editora UFSM, p. 31 - 49, 2011.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KELLNER, Douglas. **Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna**. In: SILVA, T. T. da. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos Culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 104-131.

KENSKI, Vani Morerira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Editora Papirus. 2012.

LARROSA, Jorge. **Experiência e alteridade em educação**. *Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul*, p. 4-27, v.19, n2, jul./dez., 2011.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre experiência e o saber de experiência**. *Revista Brasileira de Educação*. nº 19, jan/abr 2002. p. 20-28.

LIPOVESTKY, Gilles. SERROY, Jean. **A Cultura-mundo: resposta a uma sociedade desorientada**. São Paulo: Cia das letras, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Raimundo. **A Cultura Visual e a construção social da Arte, da imagem e das práticas do ver.** In: OLIVEIRA, Marilda O. (Org.) *Arte Educação e Cultura*. Editora UFSM, 2015. pp.17- p.40.

MIRZOEFF, Nicholas. ***Una introducción a la Cultura Visual***. Barcelona: Paidós, 2003.

MORAES, Regis de. **Arte: A educação do sentimento**. São Paulo: Editora Letras & Letras, 1992.

Oficinas Culturais. / Graça Pimentel, Liliane Bernardes Carneiro, Jacinto Guerra. – Brasília : Universidade de Brasília, 2007.

ORLOSKI, Erick. **O Pescador e o Professor** – As jornadas da experiência: uma abordagem sobre educação desde e para a experiência junto a estudantes de Artes (2015). Tese (Doutorado em Artes). Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2015.

ORTEGA, José y Gasset. **A desumanização da Arte**. São Paulo: Cortez, 2005.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da rede pública de educação básica do estado do Paraná: Artes**. Curitiba: SEED, 2008a.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. **Livro didático público: Artes**. 2. ed. Curitiba: SEED, 2008b.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Político Pedagógico**. Paraná: SEED, 2010. Disponível em <<http://www.ctabrancamiranda.seed.pr.gov.br/>> . Acesso em maio de 2018.

PEREIRA, Alexandre. **Imagens da Diferença: Artes Visuais e diversidade sexual no Ensino Fundamental**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

PILLAR, Analice; VIEIRA, Denyse. **O vídeo e a Metodologia Triangular no Ensino de Arte**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1992. P.37.

PIMENTEL, Graça. **Oficinas Culturais**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

QUADRA, Felipe. SILVA, Rossano. **Mídias Digitais integradas à disciplina de Arte no Ensino Médio**. EDUCERE: XIII Congresso Nacional de Educação, 2017. Disponível em http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24185_12374.pdf Acesso em maio de 2018.

RIBEIRO, Mônica. **A Medida Provisória 746 e o Ensino Médio em Migalhas**. Brasil de Fato. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2016/10/15/a-medida-provisoria-746-e-o-ensino-medio-em-migalhas/>. Acesso em 22 de outubro de 2016.

RIBEIRO, Mônica. **Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória Nº 746/2016: Estado, Currículo e disputas por hegemonia.** Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017.

SARDELICH, Maria Emilia. **Leitura de imagens e Cultura Visual: desenredando conceitos para a prática educativa.** *Educar, Curitiba, n. 27, p. 203-219, 2006. Editora UFPR*

SARDELICH, Maria Emilia. **Leitura de imagens, Cultura Visual e prática educativa.** Cadernos de Pesquisa, São Luís, v. 36, n. 128, p. 451-472, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a09.pdf>> . Acesso em: 29 abr. 2016.

SMITH, Frank. **Leitura significativa.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

STRICKLAND, Carol. **Arte comentada: da pré-história ao pós-moderno.** Trad. Angela Lobo de Andrade. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TARGINO, Maria das Graças. **Novas tecnologias de comunicação: mitos, ritos ou ditos?** Ciência da Informação - Vol 24, número 2, 1995- Artigos. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/553/502>> . Acesso em: 01 abril 2013.

TRIP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira.

VERDÚ, Vicente. **El desdén de los alumnos.** El País, 17 nov.2005.

WILSON, Brent. **Of Diagrams and rhizomes: visual culture, contemporary art, and the impossibility of mapping the content of art education.** Studies in Art Education, 44 (3), 2003, p. 214-229.

APÊNDICE A

TALE - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: A Cultura Visual e a Análise de imagens através das Mídias na disciplina de Arte

Pesquisadores Responsáveis: Dr. Rossano Silva e Felipe Quadra

Local da Pesquisa: Colégio Estadual Dona Branca do Nascimento Miranda

Endereço: Rua Jorge Bonn, 460. Tingui, Curitiba- PR

O que significa assentimento?

Assentimento significa que você, menor de idade, concorda em fazer parte de uma pesquisa. Você terá seus direitos respeitados e receberá todas as informações sobre o estudo, por mais simples que possam parecer.

Pode ser que este documento denominado TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO contenha palavras que você não entenda. Por favor, peça ao responsável pela pesquisa ou à equipe do estudo para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

Informação ao participante

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa, com o objetivo de investigar as relações com o saber que você poderá desenvolver ao participar de aulas de Arte envolvendo as diferentes formas de ensinar, como teatro, experimento, música, desenho, fotografias e produção de audiovisuais.

Esta pesquisa é importante porque poderemos observar as reações e aprendizagens dos estudantes

O estudo será desenvolvido nas próprias Aulas de Arte através análise da produção Artísticas dos alunos. A produção, organização e apresentação será feita pelos próprios alunos, orientados pelo professor de Arte.

A sua participação é voluntária. Caso você opte por não participar não terá nenhum prejuízo nas aulas.

Rubrica do participante

Rubrica do(s) pesquisador(es)

Contato para dúvidas

Se você ou os responsáveis por você tiverem dúvidas com relação ao estudo ou aos riscos relacionados a ele, você deve contatar os pesquisadores Felipe Quadra, professor do Colégio

Estadual Dona Branca do Nascimento Miranda, estudante de Mestrado em Educação, e-mail Artesfelipe@hotmail.com, ou Dr. Rossano Silva, professor da UFPR, e-mail: rossano.silva@ufpr.br, responsáveis por este estudo poderão ser contatados no Setor de Educação da UFPR, Rua General Carneiro, 460, de segunda à sexta feira das 18:30 as 20:30, para esclarecer eventuais dúvidas que o senhor(a) possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 33607259.

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Eu li e discuti com o pesquisador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito. Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas. Eu receberei uma cópia assinada e datada deste documento.

[Local _____, ____ de _____ de ____]

[Assinatura do Adolescente]

[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TALE]

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- PAIS E/OU RESPONSÁVEL LEGAL

O menor, sob sua responsabilidade, está sendo convidada(o) por Nós, Dr. Rossano Silva e Felipe Quadra, pesquisadores da Universidade Federal do Paraná, a participar de um estudo intitulado “A Cultura Visual e a Análise de imagens através das Mídias na disciplina de Arte nos anos finais do Ensino Médio Público do Paraná” em que se desenvolverá diferentes estratégias de comunicação e de metodologias. O estudo é importante para observarmos as reações, considerações e aprendizagem dos estudantes.

a) O objetivo desta pesquisa é investigar as relações com o saber de estudantes em relação às Mídias, as imagens e a Cultura em geral, envolvendo diferentes abordagens como teatro, desenhos, pinturas, experimento, música, fotografias, produção de audiovisuais, etc.

b) Caso o senhor/ a senhora autorize a participação do menor nesta pesquisa, será necessário a coleta de um questionário simples e objetivo, além da participação nas aulas regulares do Ensino Médio durante o ano letivo.

c) Para tanto, é necessário comparecer normalmente no Colégio Dona Branca do Nascimento Miranda (Rua Jorge Bonn, 460) para preenchimento de questionário, o que levará aproximadamente 10 minutos.

d) É possível que o menor experimente algum desconforto, principalmente relacionado a constrangimento.

e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser eventuais constrangimentos durante a aplicação do questionário.

f) Os benefícios diretos esperados com essa pesquisa são: melhor aprendizagem de conteúdos, melhoria de expressão na sala de aula. No entanto, o estudante/ seu filho nem sempre será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas estará contribuindo para o avanço científico, podendo ser beneficiado no futuro.

g) O pesquisador Felipe Quadra, professor do Colégio Estadual Dona Branca do Nascimento Miranda, estudante de Mestrado em Educação, pode ser contatado pelo telefone (41) 9-9687-6999, ou e-mail Artesfelipe@hotmail.com, e Dr. Rossano Silva, professor da UFPR, pelo telefone (41) 3361 3461, ou e-mail: rossano.silva@ufpr.br. O responsável por este estudo poderá ser contatado no Setor de Educação da UFPR, Rua General Carneiro, 460, Alto da XV, sala 508, de segunda à sexta-feira das 18:30 as 20:30, para esclarecer eventuais dúvidas que o senhor(a) possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

h) A participação do menor neste estudo é voluntária, portanto, é possível desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas. [Orientador Prof. Dr. Rossano Silva.]. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **identidade** [da criança] do menor **seja preservada e mantida sua confidencialidade**.

j) O material obtido – amostras, questionários, imagens e vídeos – será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído/descartado) ao término do estudo, dentro de 4 anos.

k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa [questionário] não são de sua responsabilidade e [o senhor | a senhora | não receberá qualquer valor em dinheiro pela participação do menor].

l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá nome do menor], e sim um código.

m) Se [O senhor | A senhora | tiver dúvidas sobre os direitos do menor como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

n) Autorizo (), não autorizo (), o uso de (– imagem – áudio – entre outros) para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito a elaboração e desenvolvimento desta pesquisa.

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo para o qual autorizo a participação do menor. A explicação que recebi menciona os riscos. Eu entendi que somos livres para interromper a participação a qualquer momento sem justificar nossa decisão e sem qualquer prejuízo para mim e para o menor.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

[Curitiba, ____ de _____ de ____]

[Assinatura do Pai ou Responsável Legal]

[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]

APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO COM ALUNOS DE 3º ANO

Idade:

Gênero:

1. É importante sabermos ler imagens hoje em dia?

☐ Sim ☐ não ☐ não sei

2. Na sua opinião, o Ensino de Arte no Ensino Médio contribui para uma leitura de imagens mais eficaz e elaborada?

☐ Sim ☐ não ☐ não sei

3. As aulas de Arte auxiliaram você a repensar sua identidade social?

☐ sim ☐ não ☐ não sei

4. As aulas de Arte ajudaram a repensar as funções da Religião, Ciência e Política?

☐ sim ☐ não ☐ não sei

5. O que foi mais importante no Ensino de Arte?

☐ História da Arte ☐ Práticas e técnicas ☐ Contextos sociais

6. As aulas de Arte ajudaram a repensar as funções e propósitos das grandes mídias de hoje em dia (televisão, internet, cinema, etc)?

☐ sim ☐ não ☐ não sei

7. Quanto tempo você usa o computador/celular por dia aproximadamente?

☐ menos de 1 hora ☐ de 1 a 2 horas ☐ de 2 à 4 horas ☐ mais de 4 horas

8. Durante este tempo, você encontra várias imagens disponíveis em diversos formatos e abordagens. Quais as mais acessadas por você?

☐ Filmes e séries

☐ Vídeos da web em geral (youtube, vimeo, etc)

☐ Fotografias e imagens em redes sociais (facebook, por exemplo)

☐ Outros. Quais?

9. Quantos livros você leu integralmente no último ano?

☐ nenhum ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ou mais

10. Que tipo de imagens você cria com frequência?

☐ fotografia em geral

☐ fotografias do tipo “self” (quaisquer em que você se fotografe)

☐ Desenhos, grafites

☐ Imagens virtuais através de programas ou aplicativos digitais.

☐ Não crio imagens

12. Você faz fotografia principalmente...

☐ Por diversão ☐ Para expressar e transmitir informação

☐ Para registrar algo ☐ Outros. Qual motivo? _____

13. Você costuma compartilhar imagens?

() Sim, com muita frequência () Sim, mas com pouca frequência () Não compartilho imagens

14 As imagens que você compartilha são de que fonte?

() Amigos e colegas () Familiares () Páginas que você curte () Instituição (religiosa, escolar, etc)

() Criação própria

15. Você costuma procurar por imagens e vídeos, em sites e aplicativos?

() Não () Sim. Em geral procuro através _____

16 Você conhece/usa os aplicativos/sites abaixo?

Instagram () Conheço e uso () Conheço e não uso () Não conheço

Whatsapp () Conheço e uso () Conheço e não uso () Não conheço

Facebook () Conheço e uso () Conheço e não uso () Não conheço

Twitter () Conheço e uso () Conheço e não uso () Não conheço

Tumblr () Conheço e uso () Conheço e não uso () Não conheço

Youtube () Conheço e uso () Conheço e não uso () Não conheço

Netflix () Conheço e uso () Conheço e não uso () Não conheço

Snapchat () Conheço e uso () Conheço e não uso () Não conheço

Outros. Quais? _____

APÊNDICE D

EXEMPLO DE ANÁLISES DE VÍDEOS

Linkin Park - "What I've Done"

Fala sobre nós mesmos, sobre odiar a si mesmo, sobre nossos erros, no vídeo clipe podemos ver várias cenas de vários erros cometidos pelo homem ao longo da história da humanidade. Como: Poluição, aquecimento global, racismo, nazismo, fome, terrorismo, guerra, desmatamento, uso de drogas, aborto, obesidade, destruição, abuso dos governos dos países com os impostos e outros crimes cometidos pela humanidade.

Resumindo podemos dizer que é uma música de "Indignação".

Linkin Park – “What I’ve Done”

Fala sobre nós mesmos, sobre odiar a si mesmo, sobre nossos erros.

No vídeo clipe podemos ver várias cenas de vários erros cometidos pelo homem ao longo da história da humanidade. Como: Poluição, aquecimento global, racismo, nazismo, fome, terrorismo, guerra, desmatamento, uso de drogas, aborto, obesidade, destruição, abuso dos governos dos países com os impostos e outros crimes cometidos pela humanidade.

Resumindo podemos dizer que é uma música de “Indignação”.

Gabriel, Pensador - "Até quando".

Com certeza é uma crítica não só ao estado e aos representantes corruptos, quanto a própria sociedade que está acostumada e acomodada com uma situação de corrupção. Ele critica mais a gente que não faz nada. Nós que somos maior número que eles, podíamos sim estar fazendo mais por nós mesmos, pelo nosso país. Ele quer abrir nossos olhos fazendo uma provocação quando diz: "Até quando vai ficar levando porrada...? Até quando vai ficar sem fazer nada...?"

Gabriel, Pensador – "Até quando".

Com certeza é uma crítica não só ao estado e aos representantes corruptos, quanto a própria sociedade que está acostumada e acomodada com uma situação de corrupção. Ele critica mais a gente que não faz nada.

Nós que somos maior número que eles, podíamos sim estar fazendo mais por nós mesmos, pelo nosso país.

Ele quer abrir nossos olhos fazendo uma provocação quando diz: "Até quando vai ficar levando porrada...?"

Até quando vai ficar sem fazer nada...?"

ANEXO A

JORNAL EL PAÍS, Curitiba, 29 DE ABRIL DE 2015

PM reprime protesto de professores em Curitiba e mais de 200 se ferem
Manifestantes foram feridos no Centro Cívico em ato contra mudanças na previdência
Prefeitura da cidade foi esvaziada para socorrer os feridos



PM reprime protesto de professores em Curitiba e mais de 200 se ferem. Gravação mostra o momento em que os manifestantes derrubam as grades posicionadas para isolar a Assembleia Legislativa do Paraná. Policiais reagem com bombas. GERMANO ASSAD / FABIO TISSOT

Mais de 200 pessoas ficaram feridas, sendo que oito em estado grave, durante mais um episódio de repressão da polícia do Paraná a professores da rede estadual de ensino, que estão em greve e acampados no Centro Cívico desde segunda-feira 27. Treze pessoas foram presas, segundo a Secretaria de Segurança Pública.

A ofensiva ocorre em frente à Assembleia Legislativa, onde, segundo o sindicatos dos professores, 20.000 pessoas protestavam contra as mudanças na previdência para os servidores do Estado. A Polícia Militar foi escalada pelo governador Carlos Alberto Richa (PSDB) para impedir a entrada dos manifestantes na Assembleia, onde ocorre a votação. Há informações de fontes extraoficiais de que mais de 50 policiais militares que participaram da ação teriam se recusado a disparar contra manifestantes. Esse grupo estaria passando por processo de exoneração. Durante a semana, vários policiais, anonimamente, expressaram indignação com o pedido do governador Beto Richa (PSDB) com relação ao contingente de 1.500 policiais deslocados para proteger a Assembleia, número maior do que o disponível na própria cidade habitualmente.

O cenário de guerra começou perto das 15 horas, quando manifestantes, aos gritos de “sem violência” e “ei, polícia, prende o Beto Richa” começaram a forçar grades que faziam o isolamento da Assembleia, enquanto os deputados estaduais começaram a sessão para votar o projeto de lei que altera a Paraná Previdência, e que, segundo os

professores, acarretaria perda de benefícios. Agressões com cassetete e jatos de spray de pimenta foram registrados. Alguns dos atingidos revidaram contra a polícia, atirando copos de água vazios. A resposta veio com uso de bombas e balas de borracha, que continuaram a ser lançados de forma ininterrupta durante mais de uma hora. Uma creche localizada na região foi atingida, e funcionários e crianças presentes precisaram ser retirados às pressas.

O prefeito de Curitiba, Gustavo Fruet (PDT), informou pelo Twitter, a prefeitura foi evacuada para atender aos feridos, que também estão recebendo os primeiros socorros no Tribunal de Justiça. Seis escolas que ficam na região suspenderam as aulas. "Parece uma praça de guerra!", escreveu Fruet, que faz oposição do Governo estadual, na rede social. Segundo ele, 34 pessoas foram encaminhadas ao hospital e mais de 100 foram atendidas. Ambulâncias não foram suficientes para o atendimento e a Guarda Municipal foi acionada para auxiliar os feridos.

Nem o clima belicoso na rua impediu que, do lado de dentro da Assembleia, deputados votassem pela aprovação das medidas. Houve bate-boca e a sessão chegou a ser interrompida por alguns minutos. Mas quando retomaram, o líder do governo Luiz Claudio Romanelli, do PMDB, conseguiu os votos necessários para aprovação de seu parecer. Foram 31 votos favoráveis contra 19.

O prefeito aproveitou para criticar a truculência da polícia do Estado: "Há dias a Prefeitura vem alertando da desproporcionalidade da força", disse a jornalistas durante o confronto.

O projeto de lei em votação na Assembleia Legislativa foi encaminhado pelo Executivo para alterar a previdência estadual. Pela proposta do Governo, mais de 33.000 beneficiários acima dos 73 anos de idade serão transferidos do fundo financeiro, bancado pelo Estado, para o previdenciário, composto por verbas dos contribuintes. A mudança na origem do custeio representaria uma economia de 125 milhões de reais por mês aos combalidos cofres do estado, segundo estimativas de especialistas.

A manobra do Governo visa minorar a crise financeira que assola o Estado. Por isso, vem tentando mudar a forma de custear a ParanaPrevidência, um regime próprio da previdência social dos servidores públicos do Paraná, composta por três fundos: o militar, o financeiro e o previdenciário.

A posição de servidores e do APP, sindicato que representa os profissionais da educação pública, alegam, porém, que a mudança comprometeria a saúde financeira da ParanáPrevidência, e que, no longo prazo, a instituição acabará com saldo devedor maior do que a receber.

O governo rebate dizendo que o fundo previdenciário está capitalizado em 8,5 bilhões de reais em investimentos e que o projeto determina ainda aporte de 1 bilhão de reais a partir de 2021, prevendo repasse ao Estado de royalties provenientes da Usina de Itaipu, o que garantiria a solvência do sistema por pelo menos 29 anos.

Em fevereiro deste ano, os professores já haviam realizado um acampamento no Centro Cívico de Curitiba contra o pacote de austeridade do governador Beto Richa, que cortava benefícios da categoria para aumentar o caixa deficitário do Governo.

ANEXO B

DIRETOR E PROFESSORA SÃO AFASTADOS APÓS POLÊMICA COM EXPOSIÇÃO EM ESCOLA

Publicado: 31, outubro 2017 às 12:50

Postado por: Andreza Rossini

< <http://paranaportal.uol.com.br/cidades/exposicao-em-escola/> >

O diretor e uma professora do Colégio Estadual Dom Geraldo Fernandes, no município de Cambé, no norte do Paraná, foram afastados do cargo devido a uma exposição de Arte que gerou polêmica.

Segundo a Secretaria da Educação do Paraná (Seed) o afastamento tem o prazo 30 dias e e após o período estabelecido será realizada uma sindicância para novas definições.

A mostra abordou temas como aborto, suicídio, abuso sexual e intolerância religiosa. A Polícia Civil abriu um inquérito para investigar o caso, após uma denúncia do pai de um dos alunos. A polícia investiga se o conteúdo aplicado pelos educadores tem algum tipo de apologia.

A exposição ficou em um espaço da escola aberto para o público. De acordo com o colégio, a exposição foi desenvolvida por alunos do 3º ano do ensino médio com base na matriz curricular. Os temas foram escolhidos pelos próprios alunos.

“Cabe lembrar que os assuntos não foram escolhidos de forma aleatória, mas representam problemas cotidianos enfrentados pela comunidade escolar, que lida diariamente com episódios como automutilação de alunos, gestação na adolescência, casos de abortos relatados pelas alunas, discentes com tendências suicidas, relatos de assédio e abuso sofridos pelos menores em ambientes diversos”, afirma nota divulgada.

Por meio de nota, a App-Sindicato, que representa os professores se posicionou contra os afastamentos. “Tal atitude não tem amparo legal para tal afastamento, que se baseia pura e simplesmente em vídeo e denúncia divulgada nas redes sociais realizada de maneira equivocada e fora do contexto da vida escolar”, afirma.

O tema foi levado para discussão a Assembleia Legislativa do Paraná, pelo deputado Tiago Amaral (PSB).



Foto: Reprodução/Facebook Magno Mesquita

Veja a nota do sindicato na íntegra:

A direção estadual da APP-Sindicato vem a público repudiar a atitude autoritária e precipitada da secretária de educação do Paraná, senhora Ana Seres Trento Comin, de afastar os servidores Sidinei Marcelino dos Santos e Fabricia Fernanda Donofri, educadores(as) que atuam no Colégio Estadual Dom Geraldo Fernandes, na cidade de Cambé

Tal atitude não tem amparo legal para tal afastamento, que se baseia pura e simplesmente em vídeo e denúncia divulgada nas redes sociais realizada de maneira equivocada e fora do contexto da vida escolar.

O sindicato acompanha o caso e se coloca a disposição destes e de todos(as) os(as) professores(as) e funcionários(as) que se sentirem prejudicados por qualquer medida que vise a punição sem as devidas investigações e averiguações necessárias. Não admitiremos o linchamento público daqueles(as) que trabalham diária e incansavelmente por uma educação pública de qualidade para a população paranaense.

Com a mesma preocupação, o sindicato tem denunciado os constantes ataques do governo à categoria que vão desde a retirada de direitos, perseguições a educadores(as) nas escolas públicas do Paraná até a punição por afastamentos legais. Não nos calaremos!

As famílias têm um papel fundamental no acompanhamento da vida escolar das nossas crianças e jovens e o sindicato sempre defendeu e defenderá a participação destes atores nas instâncias democráticas das nossas escolas como o Conselho Escolar, por exemplo. Contamos com vocês para juntos lutarmos pela escola pública.

Sendo assim, reafirmamos nosso compromisso incansável de defesa dos direitos dos(as) professores(as) e funcionários(as), assim como da educação pública de qualidade para todos e todas.

Direção estadual da APP-Sindicato

Veja a nota da escola na íntegra:

Vimos através desta esclarecer à sociedade sobre os recentes acontecimentos envolvendo nossa comunidade e o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem em nosso colégio.

Na última semana do mês de outubro, mais especificamente no dia 26/10, os alunos do Colégio Dom Geraldo Fernandes realizaram a montagem de uma instalação nas dependências do colégio, baseada nas reflexões feitas em sala a partir do conteúdo estabelecido pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica.

Por uma interpretação equivocada do trabalho, a postagem de um vídeo e fotografias sobre a instalação vincularam na internet gerando interpretações das mais variadas possíveis.

As acusações, críticas, desabaços e insultos que estamos sofrendo geraram a necessidade de um esclarecimento mais aprofundado sobre o que realmente aconteceu na escola com vistas a tranquilizar pais, alunos e comunidade.

Esclarecemos que os trabalhos foram realizados pelos alunos do 3º ano do ensino médio dentro da matéria de Artes no tópico- Arte conceitual que aborda temas atuais, fazendo com que o expectador possa refletir sobre eles.

O conceito de Arte que se quer representar nesse contexto é mais reflexivo do que estético ou sensorial. Durante as aulas, a docente procurou apresentar a proposta dessa corrente artística, pedindo aos discentes que escolhessem temas que lhes incomodassem em seu cotidiano, promovendo a reflexão filosófica, histórica, sociológica e a mediação didática sobre eles.

Os temas escolhidos pelos estudantes foram: a pedofilia, o suicídio e o aborto dentre outros. Após a seleção dos assuntos a serem tratados, a turma realizou pesquisas e debates pertinentes, com posterior montagem da instalação que representava a síntese de todo o processo realizado. A linguagem utilizada estava adequada para a idade/série envolvida, sendo que, a partir da exposição deste trabalho, pretendia-se que houvesse um desdobramento da temática, com adaptações para cada faixa etária, uma vez que a docente atua em todas as turmas do ensino regular.

Cabe lembrar que os assuntos não foram escolhidos de forma aleatória, mas representam problemas cotidianos enfrentados pela comunidade escolar, que lida diariamente com episódios como automutilação de alunos, gestação na adolescência, casos de abortos relatados pelas alunas, discentes com tendências suicidas, relatos de assédio e abuso sofridos pelos menores em ambientes diversos. Dessa forma, evidencia-se que a intenção da escola era prover o corpo discente de instrumentos para lidar com essas situações.

A pertinência dos temas debatidos justifica-se pelos alarmantes dados do Ministério da Saúde que aponta um aumento de 12% dos casos de suicídio no Brasil, na faixa dos 15 aos 29 anos, sendo a quarta maior causa de morte entre jovens e que 66,1% dos casos ocorrem por meio do enforcamento.

Como forma de combate, no ano de 2003, a Associação Internacional para a Prevenção do Suicídio e a Organização Mundial da Saúde criaramo mês de prevenção ao suicídio, lembrado em setembro, pois, segundo a OMS, todos os anos morrem cerca de um milhão de pessoas por esta causa.

O trabalho também foi influenciado pelo slogan da campanha do setembro amarelo “Falar é a melhor solução”.

O tema do aborto, também foi trabalhado principalmente porque segundo a OMS, a cada dois dias uma mulher morre no Brasil em decorrência de abortos clandestinos, sendo as maiores vítimas mulheres pobres, negras e moradoras das áreas de periferia, sendo este justamente o público atendido pelo Colégio.

Neste trabalho, ao contrário do que vem se espalhando pelas redes sociais, não existe incentivo algum e sim evidenciar de que é proibido por lei, da agressividade e risco de vida que representa às gestantes.

Destaque-se que a comunidade escolar busca trabalhar firmemente a ideia da prevenção da gravidez, orientando sempre a busca de profissionais especializados para orientá-las, evitando que nossas alunas cheguem a esse ponto extremo.

Sobre o específico trabalho que abordou a pedofilia os estudantes tentaram expressar por objetos de forma visual que muitos dos casos foram reconhecidos pela igreja levando o Papa Francisco no ano de 2014 a pedir perdão formal às vítimas de pedofilia praticada por muitos sacerdotes contra fiéis, reconhecendo o problema e a necessidade do debate e de investigações sobre os casos, para que haja solução para esta chaga social.

Ao abordar o tema, o colégio e os alunos não tiveram intenção de tornar as instituições religiosas em um alvo para discriminação, mas discutir um problema social do qual nossas crianças não estão seguras.

Por todas estas razões, nosso pronunciamento tem como objetivo prestar esclarecimentos à sociedade, mediante toda a repercussão negativa promovida por pessoas estranhas à comunidade escolar, que contribuíram para a exposição dos alunos envolvidos e o julgamento moral da professora por indivíduos não qualificados profissional ou hierarquicamente para julgar o fazer docente.

Como dito a mostra do trabalho dos alunos abordou temas atuais e polêmicos e não teve intenção alguma de induzir, incentivar, fazer apologia e nem de desrespeitar nenhuma religião.

A comunidade toda pode continuar confiando em nosso trabalho porque jamais realizaremos qualquer atividade que não tenha o objetivo acadêmico.

Não somos criminosos nem ativistas!

Somos professores com muito orgulho!

ANEXO C

PRODUTOS DE MASSA INSPIRADOS EM MONDRIAN



ANEXO D

DEPÓSITO DE REJEITADOS

DEPÓSITO DE REJEITADOS

Carlos Eduardo Taddeo

Quem sabe se eu tivesse menos melanina,
ou se eu fosse um exemplar da espécie canina.
Atenderia de A a Z todos os requisitos,
pra ter no registro o nome de pais adotivos.
Há sete anos vegeto no depósito dos rejeitados,
desde que me encontraram dentro de um saco plástico.
Mesmo sem alimentar balística com Famas,
fui condenando aos traumas do abandono de incapaz.
Não estou incluso nos dados sobre o adotado pretendido,
o X é na cor branca e no cabelo liso.
O casal de boy não quer ta no restaurante jantando,
com polícia colando, achando que é seqüestro relâmpago.
De no shopping explicar pro segurança seguindo,
"o menino negro ta comigo, não é bandido é meu filho."
No máximo eu consigo ser apadrinhado,
por um doador que dá pra Ong alguns centavos.
Pro bebe loiro é adoção direito a infância,
pro negrinho um colaborador mensal à distância.
O meu perfil afro só é da hora pra elite,
em companhia da Madona ou do Brad Pitt.
Só sirvo pra ser o anexado no projeto,
que angaria verba pública no Congresso.
Ninguém se importa se eu me cubro com farinha de trigo,
tentando me clarear pra atender racista rico.

Eu me sinto um produto descartável,
dispensado no depósito dos rejeitados.
Esperando alguém pra chamar de pai,
esperando alguém pra chamar de mãe. '

Pelo Eca meu martírio tinha que ser temporário,
não a porra de um vitalício calvário.
Em média em um ano um vira-lata,
deixa o instituto de zoonose e ganha uma casa.
A sociedade se preocupa com o bem estar de cachorro,
mas que se foda se o preterido aqui ta vivo ou morto.
Que se foda se ele ta nutrido, sente frio,
se ta fazendo curso preparatório pra fuzil.
Cansei de ver as Pajero se afastando do jardim,
levando aqueles que chegaram bem depois de mim.
Talvez minha mãe era outra adolescente grávida,
engrossando a estatística vergonhosa da pátria.
Outra de libido sexual despertado pela televisão,
que põe criança no pancadão descendo até o chão.
Pra deixar de ser um produto na gôndola empoeirando,
já quis pular do telhado e espatifar meu crânio.
É foda só saber o que é higiene, carinho, sorriso,
quando um promotor de justiça visita o abrigo.
Pro alvará de funcionamento não ser cassado,
nessa data dão banho, perfumam, até dão afago.
Que que adianta parede com desenho do momento,
pra quem é um número da instituição de recolhimento.
Pra quem que se igual o Michael não se despigmentar,

nunca vai ta no carro, no adesivo familiar

Eu me sinto um produto descartável,
dispensado no depósito dos rejeitados.
Esperando alguém pra chamar de pai,
esperando alguém pra chamar de mãe. '

Não vou ser outro menor carente brasileiro,
que foi livrado da contenção por um casal estrangeiro.
Que com a vida estabilizada adulto retorna,
pra conhecer e ouvir resposta da família biológica.
Sou candidato a ta na crackolândia com a pele marcada,
pelo selo de qualidade da Fundação Casa.
Quem não recebe um sobrenome no Rg,
ganha artigos 121 no Dvc.
Antes queria a família do comercial de margarina,
agora quero vitima pondo sangue pelas narinas.
De tanto ouvir que lindo mais prefiro o outro,
é só ver playboy que eu quero cerrar pescoço.
Mano, a criança no reformatório ou prostituída,
é consequência das noites regadas a bebida.
A mina que depois de gozar você mete o pé no rabo,
pode carregar no ventre o próximo desamparado.
Você deu sorte se teve um pai pra te buscar na escola,
pra te por no ombro te ensinar joga bola.
Uma mãe corrigindo sua lição de casa,
medindo sua febre, ajudando na tabuada.
Só sabe quem nunca teve uma família,
que ela vale muito mais que mil mansões com mobílias.
Daria contente o meu último suspiro,
se um dia ouvisse a frase: eu te amo filho.

Eu me sinto um produto descartável,
dispensado no depósito dos rejeitados.
Esperando alguém pra chamar de pai,
esperando alguém pra chamar de mãe. '

ANEXO E

EU NÃO PEDI PRA NASCER

EU NÃO PEDI PRA NASCER
Facção Central

Minha mão pequena bate no vidro do carro
No braço se destacam as queimaduras de cigarro, a chuva forte ensopa a camisa e o short
Qualquer dia a pneumonia me faz tossir até a morte
Uma moeda, um passe me livra do inferno, me faz chegar em casa e não apanhar de fio de ferro
O meu playground não tem balança, escorregador, só a mãe batia perguntando quanto você ganhou
Jogando na cara que tentou me abortar, que tomou umas 5 injeções pra me tirar
Quando eu era nenê tentou me vender uma pa de vez, quase fui criado por um casal inglês
Olho roxo, escoriação, porra, que foi que eu fiz? em vez de tá brincando tá colecionando cicatriz
Porque não pensou antes de abrir as pernas, filho não nasce pra sofrer não pede pra vir pra Terra.

O seu papel devia ser cuidar de mim, cuidar de mim, cuidar de mim
nao espancar, torturar, machucar, me bater, eu nao pedi pra nascer
O seu papel devia ser cuidar de mim, cuidar de mim, cuidar de mim
Não espancar, torturar, machucar, me bater, eu não pedi pra nascer

Minha goma é suja, louça sem lavar, seringa usada, camisinha em todo lugar
Cabelo despenteado, bafo de aguardente é raro quando ela escova os dentes
Várias armas dos outros muquiadas no teto, na pia mosquitos, baratas, disputam os restos
Cenário ideal pra chocar a Unicef, Habitat natural onde os assassinos crescem
Eu não queria Playstation nem bicicleta, só ouvir a palavra "filho" da boca dela
Ouvir o grito da janela "A comida tá pronta", não ser espancado pra ficar no farol a noite toda
Qualquer um ora pra Deus pra pedir que ele ajude, dê dinheiro, felicidade, saúde
Eu oro pra pedir coragem e ódio em dobro pra amarrar minha mãe na cama por querosene e meter fogo

O seu papel devia ser cuidar de mim, cuidar de mim, cuidar de mim
nao espancar, torturar, machucar, me bater, eu nao pedi pra nascer
O seu papel devia ser cuidar de mim, cuidar de mim, cuidar de mim
nao espancar, torturar, machucar, me bater, eu nao pedi pra nascer

Outro dia a infância dominou meu coração, gastei o dinheiro que eu ganhei com um album do Timão
Queria ser criança normal que ninguém pune, que pula amarelinha, joga bolinha de gude
Cansei de só olhar o parquinho ali perto, senti inveja dos moleque fazendo castelo
Foda-se se eu vou morrer por isso, Obrigado meu Deus por um dia de Sorriso
A noite as costas arderam no cor da cinta, tacou minha cabeça no chão
Batia, Batia, me fez engolir figurinha por figurinha
Espetou meu corpo inteiro com uma faca de cozinha
Olhei pro teto vi as armas num pacote, subi na mesa catei logo a Glock
Mãe, devia te matar mas não sou igual você, invés de me sujar com seu sangue eu prefiro morrer....Bum!
O seu papel devia ser cuidar de mim, cuidar de mim.
Não me espancar, torturar, machucar me bater, eu não pedi pra nascer.
O seu papel devia ser cuidar de mim, cuidar de mim.
Não me espancar, torturar, machucar me bater, eu não pedi pra nascer.

ANEXO F

PRODUÇÃO CÊNICA

CENA DA PEÇA “O ENCANTADO E ESQUECIDO CONTO DE NÓS MESMOS”



FONTE: O AUTOR (2016), Foto por: Gabrile Mikosz.

CENA DA PEÇA “OUTRA CHANCE”



FONTE: O AUTOR (2016), Foto por: Gabrile Mikosz.